بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش

Self Regulated Learning and Its Relationship to Critical Thinking among Secondary School Students in Jarash Governorate

إعداد

إيمان عبد الله محمد جرادات

إشراف الدكتور

نصر محمد العلي

الفصل الدراسي الأول

2015/2014م

التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش

إعداد

إيمان عبد الله محمد جرادات

بكالوريس تربية رياضية، جامعة اليرموك 1995

دبلوم عال تكنولوجيا معلومات اتصالات 2006

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك- إربد، الأردن.

وافق عليها

د. نصر محمد العلي..............................مشرفا ورئيسا.

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. علي غالب بركات..............................عضوا.

أستاذ في مناهج التربية الإبتدائية، جامعة اليرموك.

د. معاوية محمود أبو غزال..............................عضوا.

علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

تاريخ مناقشة الرسالة 2014/12/28

الإهداء

إلى روح والدي العزيز رحمه الله...............................

إلى أمي الغالية والمربية الفاضلة حفظها الله.................

الى من صبر وتحمل من اجلي إلى رفيق دربي وشريك عمري زوجي العزيز الذي لولاه لما حصلت على هذه الرسالة وله الدور الأكبر في إظهار هذا العمل إلى حيز الوجود...............................

إلى الأعزاء أخواتي وإخواني........................

الى اولادي الاعزاء وبناتي العزيزات..............................

إلى أساتذتي الأفاضل وزملائي رفقاء درب العلم والعطاء...................

وإلى كل من سيقرأ هذا العمل ويستفيد منه بإذن الله.........................

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع................................

الباحثة

ايمان جرادات

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تدوم النعمة بحمده والصلاة والسلام على محمد أشرف خلقه على من بعثه الله هادياً ومبشراً ونذيراً.

لا يسعني في نهاية هذا الجهد إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور نصر محمد العلي لتفضله وتكرمه بقبوله الإشراف على هذه الرسالة ومتابعة مراحلها بروح الأب، وحنو الأخ وحرص المربي وتواضع العالم. أشكر له صبره بتوجيهاته الدقيقة وموضوعيته الأكاديمية التي تجلت بأوضح صورها وأبهاها من خلال متابعته لهذه الرسالة على مدى فصول إعدادها حيث كانت لتوجيهاته وآرائه الدور الأكبر في إظهار هذا العمل إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من الأساتذة الأفاضل ,أعضاءلجنة المناقشة: الأستاذ الدكتورعلي بركات , الدكتور معاوية ابو غزال.الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة, وتحمل عناءقراءتها لتصحيح ما اعوج فيها.ولهما مني جزيل الشكر ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

ايمان جرادات

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

جرادات، ايمان عبدالله. التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. (2014). المشرف: (الدكتور نصر محمد العلي)

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد وفيما إذا كانا يختلفان باختلاف متغيري جنس الطلبة والتخصص . كما هدفت الدراسة لفحص العلاقه الارتباطية بينهما. تكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية , منهم (180) طالبا و(170) طالبة, تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي استخدمه (أحمد، 2007) ومقياس التفكير الناقد الذي الذي استخدمه (بني يونس, 2013) .كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى منخفض من التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية, ومستوى متوسط من التفكير الناقد لدى الطلبة. بينت النتائج عدم وجود اختلاف في مستوى التعلم المنظم ذاتياً يعزى لأثر الجنس أو التخصص والتفاعل بينهما. كما بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية لكل من تخصص الطالب والتفاعل بين الجنس والتخصص على التفكير الناقد. وأخيرا أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين كل من مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد. وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة، تمت مناقشة النتائج وتقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً, التفكير الناقد.

الفصل الأول

خلفية الدراسة واهميتها

المقدمة

استحوذت بعض القضايا النفسية والتربوية على اهتمام الباحثين والتربويين والدارسين لكونها من أهم المتغيرات التي تساهم في تفسير عمليات التعلم لدى الطلبة بحيث أصبحت أساليب التعلم واستراتيجياته وأنماط التفكير لدى الطلبة من المواضيع البحثية التي فسرت الكثير من عمليات التعلم والتفكير لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة بدءاً من المرحلة الأساسية وحتى الوصول إلى المرحلة الجامعية. وبما أن استراتيجيات التعلم الذاتي من أكثر الاستراتيجيات التي تفسر مستويات الدافعية والقدرات ما وراء المعرفية التي يمتلكها من أهم المتغيرات النفسية التي تعمل على تحديد مستوى التعلم لدى الطلبة، فقد حظي هذا المتغير على اهتمام الباحثين في ضوء حقيقة مدى مساهمته لتحديد عمليات التعلم. ولأن التفكير الناقد من مهارات التفكير العليا لدى الطلبة؛ ولأنه قادر على إعطاء الطلبة فرصاً أكبر من أجل تحديد مهمة التعلم والانعكاسية عليها، فقد أصبح هذا النمط من التفكير محور اهتمام الباحثين والدراسين الذين يسعون إلى معرفة مدى قدرة الطلبة على استخدام هذا النمط من التفكير في عمليات التعلم في البيئة الدراسية.

ويسعى المعلمون في مختلف المراحل الدراسية لتطوير مجموعة من المهارات والقدرات لدى الطلبة, تمكنهم من استخدام تفكيرهم وأساليب التعلم لديهم لتحقيق الأهداف التعليمية. ويركز المعلمون بشكل أساسي على تطوير مهارات التفكير القادرة على مساعدة الطلبة من تحليل وتقييم محتوى التعلم المقدم له. ويعدّ التعلم المنظم ذاتياً من المواضيع البحثية التي تم التأكيد عليها من

قبل بعض الباحثين مثل وولترز (Wolters,1999) على أنها قادرة على الإسهام في تحسين عمليات التعلم لدى الطلبة.

ويعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التركيز على أهمية التنظيم الذاتي لدى المتعلمين كأساس لتحقيق أهداف عملية التعلم من اكتساب المعارف الجديدة من خلال تقديمه لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والتي تؤكد أن المتعلم قادر على ضبط سلوكياته في عملية التعلم من خلال تصوراته ومعتقداته الذاتية تجاه النتائج المترتبة عن هذه السلوكيات وأن تنظيمه لذاته يسهم في إحداث التغييرات المرغوبة عليها.

ومن أهم مبادئ التعلم هو أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً. ومن الأفضل للمتعلم ان يكون هو المسؤول عن تعلمه ومستقلاً فيه بالإضافة الى ذلك, فإن من أهم اهداف المدرسة هو تنشئة افراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي (رشوان, 2006).

ويرى الجراح (2010) أن التعلم المنظم ذاتياً من استراتيجيات التعلم الحديثة المختلفة عن التعلم التقليدي والذي يعتمد على التلقين وتقديم مادة التعلم للطلبة بينما يؤكد التعلم المنظم ذاتياً على ضرورة أن تكون عمليات التعلم فاعلة فالمتعلم المنظم ذاتياً يمارس مهارات التفكير العليا إضافة لامتلاكه قدراً عالياً من الفاعلية الذاتية والدافع للتعلم. ويكون الطالب الذي يمتلك مستويات مرتفعة من التعلم المنظم ذاتياً أكثر نشاطاً في عملية التعلم ولديه مستوى أعلى من الدافعية الذاتية. ويرجع السبب في ذلك الى أنه يحلّل المادة التي يضعها المعلم لهم ثم يضعون أهدافاً مناسبة لتعلمهم (Bandura, 1997).

ويرى (لطفي, 2006) أن نظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتمركز حول التحصيل وتعلم الطلبة بل تمتد الى العديد من التضمينات التربوية, مثل الطرائق التي ينبغي ان يتعامل بها المعلمون مع تلاميذهم, إذ يحتاج الطلبة لتعلم مهارات جديدة من أجل تطوير استراتيجيات التعلم الذاتي خاصة في ظل التغيرات الكثيرة التي حدثت، ولا زالت تحدث، في الحقل التربوي. ويجب على الطالب العمل على تقييم وإدارة احتياجات التعلم الذاتية. وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الإدارة الذاتية للتعلم وهي أحد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، من المهارات الأساسية التي يجب على الطلبة امتلاكها. وذكر شينغ (Cheng, 2011, p: 10) أن على الطلبة معرفة كيفية استخدام التقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي والضبط الذاتي ومهارات التكيف مع بيئات التعلم من أجل اكتساب المعارف المختلفة.

ويعدّ التفكير من العمليات المصاحبة للإنسان أثناء حياته فهو يفكر دائماً وهذا أمرٌ طبيعي يقوم به نظراً لأن التفكير هو أساس السلوك الإنساني. وحظي التفكير باهتمام الباحثين منذ القدم فكان من أهم القضايا التي عبّر عنها الباحثون في مراحل التاريخ المختلفة. ويتعامل الفرد باستخدام التفكير مع جميع الأمور التي يواجهها في البيئة المحيطة فالتفكير هو ما يميز الإنسان عن الكائنات الأخرى (حبيب، 1999).

وترى السيد (1995) أن التفكير يتضمن عدة مستويات أهمها التفكير القائم على الطلاقة، التفكير القائم على المرونة، التفكير القائم على الحدس، التفكير الاستدلالي، التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. ولعلّ التفكير الناقد واحد من متطلبات تحليل المادة ووضع الاهداف سابقي الذكر ومن هنا جاءت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويعدّ التفكير الناقد من الأنشطة العقلية الإنسانية التي تحتل حيزاً كبيراً من الأهمية لتطور البشرية على وجه الأرض. وحظي هذا النوع من التفكير على اهتمام الباحثين منذ القدم حيث يشير حمادنة (2012) أن القدماء منذ عصر الحضارة اليونانية اهتموا بالتفكير الناقد حيث وضع ارسطو قبل أكثر من (25) قرناً أساساً للتفكير الراسخ في مهارات التفكير الناقد. ويؤكد بوسيان (Boghossian, 2006) في السياق نفسه أن الطريقة السقراطية في الحوار اعتمدت على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

ويذكر الشرقي (2005) أن الاهتمام بالتفكير الناقد كان من القضايا الأساسية بوصفه أحد المجالات العلمية المعرفية في الفترة التي امتدت من (1910- 1939م) من القرن العشرين وذلك في كتابات جون ديوي (John Dewey) الذي استخدم مصطلحات كثيرة ذات صلة بالتفكير الناقد مثل التفكير التأملي والتساؤل. أما إدوارد جليسر (Edward Glasser) فقد قدّم في الفترة (1940-1960م) معاني أكثر اتساعاً لمفهوم التفكير الناقد ليشتمل على مهارات مثل فحص العبارات والعمل على تحليلها. فيما قام إنيس وزملاؤه (Ennis, et al.,) في الفترة (1962-1979م) بتقديم عدة دراسات حاولوا فيها التمييز بين التفكير الناقد وحل المشكلات والتي شكلت الأساس في دراسة التفكير الناقد بشكل أوسع.

وأكّد عدة باحثين مثل وو (Wu, 2008) وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً وبين مهارات التفكير الناقد حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومجالاته وبين التفكير الناقد. بينما يؤكد جانيزاده (Ghanizadeh,2012) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً مثل القدرة على تنظيم الذات، والمراقبة الذاتية وبين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

وعلى الرغم من أن التعلم المنظم ذاتياً من المصطلحات الحديثة نسبياً في الأدبيات النفسية والتربوية في عالمنا العربي، كانت هناك ندرة في الدراسات العربية التي حاولت الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى مجتمعات الطلبة والعمل على ربطه مع بعض المتغيرات النفسية الأخرى مثل التفكير الناقد. وبالتالي، فقد هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش في الأردن.

التعلم المنظم ذاتياً

يقوم التعلم المنظم ذاتياً على مجموعة من المبادئ المهمة مثل أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً لما لذلك من تأثير واضح على الجهد المبذول من المتعلمين. وتعتمد المدارس الحديثة للتعلم على أن يكون متعلماً مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه حيث تسعى عملية التعلم إلى تنشئة أفراد قادرين على الاستقلال الذاتي في التعلم ولديهم مهارات التفكير العليا التي تمكنهم من اكتساب المعارف المختلفة (Boekarets, 1997).

وتعود جذور الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتياً إلى رفض العديد من الباحثين والتربويين للتعلم التقليدي حيث أكّد ونغسري وكانويل وارشر (Wongsri, Cantwell & Archer, 2002) إلى ضرورة رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم وعدم الاهتمام كذلك بتأثير بيئة التعلم وإعادة النظر في التأكيد على هذه العمليات بنظرة متكاملة والاهتمام بكل من عملية التعلم ونواتجها في نفس الوقت. ولذا، ينظر إلى التعلم المنظم ذاتياً بمنزلة القوة المحركة التي يمكن بها نقل عملية التعليم والتعلم إلى عملية تتصف بالحداثة. وتؤكد هذه الرؤية على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هناك مجموعة من العلاقات التبادلية التي تجمع فيما بينها.

وهناك عدة تعريفات للتعلم المنظم ذاتياً وردت في الأدب النظري منها تعريف رشوان (2006) الذي يرى أنه عملية فاعلة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط والتنظيم بهدف توجيه وضبط معارفه ودافعيته. بينما يعرّفه زيمارمان (Zimmerman, 1995) على أنه عملية ذهنية معرفية منظمة يكون المتعلم فيها مشاركاً في الدافعية ومستوى معرفي وسلوكي نشط في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم. أما قطامي وقطامي (2000) فيعرفان التعلم المنظم ذاتياً على أنه أحد مظاهر التعلم الذاتي والذي يمثل قدرة المتعلم على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وما وارء المعرفية.

ويعرّفه الجراح (2010) بأنه قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمه وتسميع مادة التعلم وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية والأكاديمية من الآخرين. وتعرّفه بنتريش (Pintrich, 1999) بأنه إحدى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم معرفته وهي تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستخدام المصادر التعليمية المتوفرة من أجل التحكم بعملية التعلم. وهو العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً للتعلم ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به (Bembenutty, 2006).

وتعرّف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً يسعى لتحقيقها ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به.

وتنبع أهمية التعلم المنظم ذاتياً في الوقت الحاضر كونه إحدى استراتيجيات التعلم القادرة على تطوير المهارات الضرورية في بيئات التعلم الحديثة (Samruatruen, Enriquez, Natakuatoong & Samruayruen, 2013, p: 47). ويؤدي التعلم المنظم ذاتيا دوراً مهماً في حياة الطلبة, فهو يؤدي الى ارتفاع انجاز الفرد في المهام التي يقوم بها بصفة عامة. كما ان

استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تؤدي الى اندماج الطلبة في محتوى المادة المتعلمة, وكذلك يساعد الطلاب على ان يتعلموا ما يدرسونه بشكل افضل, فبزيادة مستوى التنظيم الذاتي للطلبة, تتحسن جودة الاداء الاكاديمي (سماوي, 2011).

ويشير كل من زيمرمان (Zimmerman, 1995) وجود (Judd, 2005) إلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً في زيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي مما يعني تحسن مخرجات عملية التعليم والتعلم. والتعلم المنظم ذاتياً هو عملية عقلية معرفية منظمة تمكّن المتعلم من المشاركة النشطة في عملية التعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويرى سماوي (2011) أن التعلم المنظم ذاتياً يساهم بشكل كبير في زيادة اكتساب الطلبة لمحتوى مهمات التعلم ويعزّز لديهم الدافعية الإيجابية ويزيد من جودة الأداء الأكاديمي ويحسن طرقهم في التعلم مما ينعكس إيجاباً على مخرجاتهم المتمثلة في ارتفاع إنجاز الطلبة في جميع المهام التعليمية التي يقومون بها ويؤدي إلى اندماجهم وانخراطهم في محتوى مادة التعلم واكتساب الطلبة للمعارف والمفاهيم والمهارات المتنوعة.

وتشير بنتريش (Pintrich, 2000) أن التعلم المنظم ذاتياً يساعد الطلبة في اكتساب مجموعة من المهارات من أهمها التخطيط والمراقبة والتنظيم إضافة لمهارات إدارة الوقت والقدرة على مراقبة التقدم الأكاديمي. بينما يرى بوسفيرو (Puzziferro, 2008) أن التعلم المنظم ذاتياً يساعد الطلبة في النجاح الدراسي والتحصيل الأكاديمي لأنه يكسبهم مجموعة من المهارات الأكاديمية الضرورية للنجاح مثل القدرة على تنظيم الذات، القدرة على مراقبة التقدم الأكاديمي.

ويتجلى التعلم المنظم ذاتياً في عدة خصائص ومظاهر لدى المتعلمين. ويؤكد سلافن (Slavin, 1997) أن المتعلمين من ذوي المستويات المرتفعة في التعلم المنظم ذاتياً يظهرون نشاطاً أكبر خلال انخراطهم في مهمات التعلم بسبب تحليلهم لها ووضعهم أهدافاً مناسبة

لتعلمهم. وهم أكثر قدرة على التخطيط للاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف ثم يعملون على توجيه سلوكياتهم واتجاهاتهم واستراتيجياتهم لتحقيق تلك الأهداف المحددة مسبقاً.

كما أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يوظفون دافعيتهم الداخلية واتجاهاتهم بشكل ناجح في ضبط سلوكهم الاستراتيجي ليتمكنوا من الاستمرارية في التعامل مع مهمة التعلم على الرغم من العقبات والصعوبات والإحباطات والتحديات الموضوعة أمامهم. فالإرادة الذاتية للنشاط المعرفي أو ما يصطلح عليه بالاندماج المعرفي من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتياً. إضافة لذلك، يستطيع الأفراد من ذوي المستويات المرتفعة من التعلم المنظم ذاتياً التحكم في عوامل الدافعية الداخلية تجاه تحقيق أهداف التعليم (Butler, 2002).

بينما يرى كل من بيردي وهاتي ودوغلاس (Purdie, Hattie & Douglas, 1996) أن الأفراد أصحاب المستويات المرتفعة من التعلم المنظم ذاتياً يظهرون اختلافات واضحة في طريق فهمهم واندماجهم في خبرات التعلم بشكل مختلف وبشكل جوهري عن أقرانهم الذين لا يمتلكون نفس المستوى من التعلم المنظم ذاتياً والذين يعانون صعوبات واضحة في اختيارهم وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط. فالفئة الأولى من الطلبة لديها القدرة على اشتقاق خبراتها الذاتية في عملية التعلم ومن ثم توجيه تلك الخبرات نحو تحقيق الأهداف بدلاً من تقديم استجابات آلية للمثيرات في بيئة التعلم. ويمتلك هؤلاء القدرة على البدء في عملية التدريب الذاتي والتحكم في الطرق والوسائل القادرة على تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم.

أما زيمرمان (Zemmerman, 1995) فيصف الطلبة الذين لديهم مستويات جيدة من التعلم المنظم ذاتياً بأنهم يمتلكون خصائص إيجابية متعددة من أهمها الدافعية العالية، الاستعداد الأكبر للمشاركة والمثابرة في مهمات التعلم لفترات زمنية أطول، بذل جهد أكبر في عملية التعلم، ممارسة خبرات التعلم المسبقة بكفاءة وبطرق مختلفة، امتلاك مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات

المعرفية وما وراء المعرفية التي تساعد في اكتساب المعارف المقدمة في مهمة التعلم، أكثر قدرة وكفاءة في إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، قادرون على تحديد أهدافهم التعليمية ويبذلون الجهد في محاولتهم للوصول إليها، بارعون في مراقبة أهدافهم بينما يمتلكون مستوى عالي من الدافعية الداخلية واستقلالية لنشاط ما وراء معرفي أثناء التعلم.

ويتصف الطلبة من ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً بمستوى عالي من الدافعية الذاتية الداخلية، القدرة على اختيار أدوات التعلم المناسب، إظهار أداءات سلوكية مناسبة لطبيعة مهمة التعلم، القدرة على استخدام بيئة التعلم المكانية والاجتماعية وضبطها، وتؤدي جميع هذه المهارات لتمكين المتعلم من توليد مجموعة من الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق هدف التعلم. وإضافة لذلك، يتصف هؤلاء بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من أخطائهم في تعديل السلوك الموجه نحو تحقيق الأهداف (Shunk & Zimmerman, 1998).

ويعدّ التعلم المنظم ذاتياً عملية بنائية نشطة تقوم على أن يعمل الطالب على وضع أهداف خاصة للتعلم ثم يحاول مراقبة معرفته ودافعيته وسلوكياته وتنظيمها والتحكم بها في ضوء تلك الأهداف الموضوعة وفي ضوء خصائص السياق البيئي لعملية التعلم. وقدم بعض الباحثين نماذج للتعلم المنظم ذاتياً تأخذ تسلسلاً زمنياً عاماً يتبعه الطالب في أدائه لمهمات التعلم. مع ذلك، يوجد افتراض مهم في تلك النماذج جميعاً وهي أن المراحل المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً (التخطيط والمراقبة والتحكم) تنتظم هرمياً أو خطياً بحيث لا تحدث كل مرحلة إلا بعد اكتمال المرحلة السابقة (Pintrich, 2000).

وتشترك أغلبية نماذج التعلم المنظم ذاتياً في مجموعة من الافتراضات العامة والهامة والتي تساهم في توضيح طبيعة وماهية التعلم المنظم ذاتياً من أهمها النشاط البناء، إمكانية الضبط، والهدف من عملية التعلم والتوسطية ووجود دافعية داخلية لدى المتعلم للبحث عن المعلومات. وتحدث عملية الفهم في ضوء ما يتوفر للمتعلم من معلومات بحيث تتغير التمثيلات العقلية لديه من خلال النمو الحادث ويكون هناك تعميق مستمر لمستويات الفهم (الترجمي، 2013).

واقترح زيمرمان (Zimmerman, 2000) نموذجاً ثلاثي المراحل للتعلم المنظم ذاتياً ويتكون من:

1- مرحلة وضع الأهداف واختيار الإستراتيجيات والطرق وتقييم الفاعلية الذاتية وتقييم الإتقان والتوجهات الهدفية الأدائية وأخيرا تقييم الاهتمامات.

2- تركيز الانتباه والتدريس والمراقبة الذاتية للتقدم.

3- التقييم الذاتي باستخدام معيار أو هدف معين وعزو الفرد للهدف المحقق إلى القدرة أو الجهد والاستجابات الذاتية والقدرة على التكيف.

وتتضمن نماذج التعلم المنظم ذاتياً أربع نماذج هي:

1. النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً

وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية التعلم المنظم ذاتياً من خلال افتراضه أن هناك مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية التي تنشط بشكل منفصل ولكنها تعتمد على بعضها البعض خلال تفاعل المتعلم مع مهام التعلم. ويفترض هذا النموذج أن العمليات المتضمنة للتعلم المنظم ذاتياً تتغير بشكل كامل خلال التعلم نتيجة لعمليات المراقبة الذاتية لهذه

العمليات والتي قد تؤدي إلى تغير في استراتيجيات التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات (Schunk & Ertmer, 2000).

2- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي

وفي هذا النموذج، ترى بينتريش وغارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات هي:

- الاستراتيجيات المعرفية والتي تتمثل في مهارات التسميع والتبصير والتنظيم والتفكير الناقد.
- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتتمثل في التخطيط والمراقبة.
- استراتيجيات إدارة المصادر وهي القدرة على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومشتتات الانتباه وتتمثل في إدارة وقت وسياق الدراسة وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة الأكاديمية.

3- نموذج واين (Winne, 1997) للتعلم المنظم ذاتياً

وهو يرى أن التعلم المنظم ذاتياً هو عبور الفجوة بين تحديد المتعلم لأهدافه من عملية التعلم وتحقيقها وذلك من خلال التأكيد على التفاعل بين العمليات المعرفية والعمليات ما وراء المعرفية والدافعية والتركيز على دور المراقبة والتغذية الراجعة. ويفترض هذا النموذج بشكل أساسي أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات الدراسة يتمثل في الاستخدام المقصود للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سابقاً. وحسب هذا النموذج، فإن هناك أربع عمليات مرتبطة معاً بعلاقة تبادلية هي كالآتي:

- استكشاف المهمة وتتضمن اشتقاق المعلومات المتعلقة بالمهمة وتحديد خصائصها ومطالبها.
- التخطيط ووضع الأهداف ويتضمن تحديد معايير نواتج التعلم المرغوب تحقيقها ومن ثم وضع خطة للأداء.
- اختيار وتطبيق الاستراتيجية الأفضل لتحقيق الأهداف المرغوبة.
- تكييف وتعديل الاستراتيجية المستخدمة في تحقيق أهداف التعلم واشتقاق معلومات جديدة عن الاستراتيجية.

4- نموذج بنتريش (Pintrich, 2000)

ويفترض هذا النموذج وجود أربع مراحل للتعلم المنظم ذاتياً يتم تطبيقها في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق وهي:

- الطور الكشفي: ويشتمل على عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمة وربطها بالمعرفة الذاتية السابقة.
- الطور التنفيذي: وهو مجموعة الجهود المبذولة لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة لعملية المعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- طور المراقبة: وهو مجموعة من عمليات التوجيه والمراقبة المتمثلة في الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- التأمل وردود الأفعال الانفعالية: في علاقة المتعلم بالمهمة والسياق معاً أو مع كل واحد منهما على حدة.

أما أحمد (2007) فقدم نموذجاً للتعلم المنظم ذاتياً يتكون من أربع مكونات هي:

- وضع الهدف والتخطيط: المتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة وأهداف خاصة والتخطيط لها ضمن جدول زمني محدد ومن ثم القيام بمجموعة من الأنشطة المرتبطة بسعي الطالب في تحقيق هذه الأهداف.
- التسميع والحفظ: وهي قدرة الطالب على حفظ مادة التعلم عن طريق تسميعها بطريقة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الأكاديمية: وهي لجوء الطالب لأحد أفراد الأسرة أو المعلم أو أحد الزملاء في الحصول على المساعدة في فهم مادة التعلم.

ويشتمل التعلم المنظم ذاتياً على مجموعة من العمليات المختلفة التي ورد ذكرها في نماذج التعلم المنظم ذاتياً حيث تشتمل العمليات الرئيسية في هذه النماذج على عمليات التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة والوعي والضبط والتنظيم والاحتفاظ بالسجلات. وفيما يلي عرض لأهم العمليات المكونة للتعلم المنظم ذاتياً:

1- وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط

حيث تعدّ من المكونات الأساسية لبناء التعلم المنظم ذاتياً حيث أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً عليها بما أنها تؤكد على مقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي بالاعتماد على مهاراته الذاتية في تحديده لمعايير معينة لمقارنة التقدم الأكاديمي الذي يحققه في ضوئها (Schutz, White & Lanehart, 2001).

ويمكن إرجاع الأهداف كأحد المكونات الأساسية للتعلم المنظم ذاتياً في كونها تقوم بدور مهم في رفع دافعية المتعلم للعمل، فتحديد المتعلم لأهداف تعلمه يحفزه ويشجعه على الالتزام بتحقيق وإنجاز تلك الأهداف. إضافة لذلك، فإن توفر أهداف لعملية التعلم ومعايير أداء يضبط المتعلم في ضوئها أدائهم ويقوّمه مكوّن مهم في التعلم المنظم ذاتياً فهي تفيده أيضاً في التخطيط

الاستراتيجي واختيار الاستراتيجيات المناسبة واستبدال استراتيجيات غير ناجحة بأخرى أكثر نجاحاً (Azevedo, Ragan, Cromley & Pritchett, 2002).

2- المراقبة الذاتية

وهي عملية تتطلب الوعي بالجوانب المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق بحيث يندمج المتعلم في إطلاق مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة وكم سلوكه الحالي. لذا، تعدّ المراقبة الذاتية من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً لأنها تدعم المتعلم للمعلومات اللازمة التي تمكنه من تقييم مستوى تقدمه تجاه تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً والتي يرغب في تحقيقها (Winne & Jamieson-Noel, 2002).

3- الضبط والتنظيم

وهي محاولات الفرد المتعلم لتنظيم الجوانب المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق بغرض استغلال الوقت بالشكل الأمثل إضافة لاستغلال الجهد المبذول بأفضل طريقة في تحقيق الأهداف المنشودة المحددة مسبقاً (Ley & Young, 2001).

وترى الباحثة أن التعلم المنظم ذاتياً هو استخدام مجموعة من الاستراتيجيات مثل التنظيم ومهارات التفكير العليا مضافاً إليه القدرة على ضبط عملية التعلم والتحكم فيها من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً وهو يتضمن أيضاً استخدام مجموعة من الآليات الفاعلة التي تمكّن المتعلم من الانخراط بشكل نشط في بيئة التعلم.

4- الاحتفاظ بالسجلات

تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم تسجيل نتائج أدائه لعمل ما أو حدث معين داخل المحاضرة أو نتائج استخدام لأسلوب معين في حل مشكلة معينة واجهته من خلال عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها (الجراح، 2010).

التفكير الناقد

يعدّ سعي الإنسان لتحسين قدراته العقلية والذهنية من المحاولات الراسخة في التاريخ والتي لعب التدريس دوراً مهماً فيها. وكانت الحضارة اليونانية من أوائل الحضارات التي عملت على تعزيز وتحسين مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة. وكانت هناك طرق تدريس قديمة تهدف بالشكل الأساسي إلى زيادة قدرة الطلبة على استخدام مهارات التفكير لديهم من أجل أن يكونوا أكثر قدرة على التعلم (Saiz & Rivas, 2011, p:40).

واقتضت متطلبات عصرنا الحالي أن يمتلك الأفراد وخاصة الطلبة مهارات التفكير المختلفة. وبدلاً من النظرة التقليدية تجاه عملية التعليم والتعلم والتي تقوم على أساس تبادل المعلومات بين المعلم والطلبة على أساس تلقيني، اكتسبت عملية تعلم الطلبة كيفية التفكير أهمية كبيرة في مختلف الأنظمة التربوية الحديثة. وكانت هناك دلائل تشير إلى أن التفكير الناقد هو أحد أساليب التفكير المهمة للدلالة على امتلاك الطلبة لمهارات التفكير العليا (Nalcai, 2012).

يشير نالكاي (Nalcai, 2012, 24) إلى أن التفكير الناقد عملية يجب التركيز عليها والاهتمام بها من أجل النجاح في جميع مجالات الحياة. ويعتمد التفكير الناقد على قدرة ومهارة الفرد على اكتساب وتقييم واستخدام المعلومات بشكل فاعل. وهو مهارة تعتمد على قدرة الفرد على فحص شيء معين واتخاذ القرارات حوله من خلال طرح مجموعة من الأسئلة. والتفكير الناقد إذاً هو التفكير الذي يقوم من خلاله الفرد بالتحقق من صحة أو عدم صحة مجموعة من المعلومات.

ويذكر شاهين (Sahin, 2010, 30) أن التفكير الناقد يجب أن يكون أحد الأهداف التربوية التي يسعى التربويون والمعلمون لتحقيقها. ويضيف أيضاً بأن التفكير الناقد حق من حقوق الأفراد لأن امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد يعد مؤشراً واضحاً ومباشراً حول جودة النظام التعليمي.

والتفكير الناقد هو "أحد مهارات التفكير التي تبنى على التأمل في الأفكار الذاتية وتقييمها والاعتماد على أنماط التفكير المنطقي من أجل اتخاذ ا لقرارات حول نشاط معين . ويشتمل التفكير الناقد على استخدام مجموعة من القدرات والمهارات من أجل المشاركة والانشغال في نشاطات فكرية قائمة على التشكيك مركزة على اتخاذ قرارات حول ما يجب القيام به لاحقاً". وهو "فن التفكير حول التفكير من أجل جعل عمليات التفكير أفضل"وهو مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والاوضاع. وهو متداخل مع مفاهيم اخرى كالمنطق وحل المشكلة واتخاذ القرار (Emerson, 2013, 4). ويسعى المعلمون والتربويون إلى تقديم استراتيجيات تدريس قادرة على غرس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. ويشير بعض الباحثين إلى أن مهارات التفكير الناقد أصبحت من الأمور الضرورية في الوقت الحالي. ولكن، نجد أن الطلبة ينظرون إلى التفكير الناقد على أنه عملية صعبة وأنه لا يقدم فوائد كثيرة تجعلهم يبذلون الجهد من أجل تعلم مهاراته (Lawrence, Serdikoff, Zinn, & Baker, 2009, p.30).

وحظي التفكير الناقد باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، ولقيّ عدة تعريفات، إذ يرى نوريس (Norries, 1985) أن التفكير الناقد مزيج من عدة اعتبارات تتطلب من الفرد أخذ وجهات نظر الآخرين بالحسبان، والبحث عن البدائل لتكوين وجهة نظر خاصة. وهذا التعريف يركز على الجانب الاجتماعي من التفكير الناقد. و يلتزم بقدر من الشك المتواصل تجاه هذه الافتراضات، وتخيل، واكتشاف البدائل في التفكير بالبحث عن أساليب جديدة لتوليد المعرفة للوصول إلى أهداف معينة.

ويُعرّف التفكير الناقد على أنه " التفكير الذي يعتمد على التحليل، والفرز، والاختبار، والاختيار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة (قطامي، 2001). ويمكن تعريفه بأنه تفكير تأملي هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، وهو إنتاج لمظاهر معرفية وشخصية معاً، تتضمن الدقة في فحص الوقائع والاستدلال والاستنتاج وتقويم الحجج والمناقشات والتفريق بين الرأي والحقيقة (الدردور، 2001). ويرى جروان (2002) أن التفكير الناقد من المفاهيم التربوية المركبة وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع إستراتيجية حل المشكلات.

وتؤكد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) هذه الرؤى إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة (Chen and Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

ويتضح مفهوم التفكير الناقد من وجهة نظر العتوم (2004) من خلال استعراض مهارات التفكير الناقد إذ يتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة والاستنباط، والاستنتاج. وعُرف التفكير الناقد على أنه: جهود الشخص الواعية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز تفكير الشخص عليه (Daud & Husin, 2004).

ويرى الخضراء (2005) أن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه، ويتألف من ثلاثة مكونات هي: صياغة التعميمات بحذر، والتفكر في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم على الشئ أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية. وعرفه عدس (2006) بأنه إصدار أحكام تقييميه، من أجل اختيار أفضل البدائل المتاحة.

في حين أن العتوم والجراح وبشارة (2007) أكدوا أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط. واستنتج أبو جادو ونوفل (2007) تعريفاً للتفكير الناقد بعد مراجعة أدبياته على أنه: تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

وعرّفه ريان (2008) بأنه عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، تعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته.

وعرّفه إبراهيم (2010) بأنه عملية عقلية يمكن من خلالها تنظيم المعلومات سواء أكانت نظرية أم عملية، أو كانت بسيطة أم مركبة، أو كانت محللة أم متشابكة، أو تم تقييمها من خلال أنشطة مهارية أم عن طريق أساليب إحصائية. في حين عرّفه الحلاق (2010) التفكير الناقد بأنه مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف

والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين هما انسجامه مع المنطق وأنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة.

فالتفكير الناقد هو خبرة الغوص عميقاً في ما يقدمه الآخرون من معلومات والعمل على طرح الأسئلة واستخدام طرق التقييم والتقويم من أجل الوصول إلى فكرة أعمق حول هذه المعلومات. ويذكر بعض الباحثين أن التفكير الناقد ليس سمة فطرية لدى معظم الناس وبالتالي تتطلب العمل على تعزيزها وتطويرها لدى الأفراد (Broderick &Blewitt, 2010).

ويعرّف التفكير الناقد على أنه العملية العقلية التي يستخدمها الأفراد لفحص الفرضيات باستخدام مجموعة من الحجج والبراهين والأدلة والذي يركز على أقصى درجات الصدق والموضوعية والسعي إلى حل المشكلات والتمييز بين الحقائق والادعاءات والعمل على تعلم مفاهيم جديدة (إبراهيم، 2005). كما يعرّفه الدردور (2001) على أنه تلك المهارة العقلية المبنية على التأمل في مسائل ومواقف محددة وهو محكوم بقواعد المنطق الاستدلالي والمرونة في تناول الأحداث، ويتميز بأنه تفكير معقول يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة ومبررة. أما إنيس (Ennis, 1989) فيعرفه بأنه نوع من التفكير التأملي الذي يظهر فيه الفرد وعياً تاماً لخطوات التفكير المستخدمة في حل المشكلة والوصول إلى قرارات واستنتاجات عقلانية ومنطقية.

ولقد أورد خلف (2007) عدداً من الخصائص التي يمتاز بها التفكير الناقد والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

- **أولاً:** التفكير الناقد يمثل نشاطاً إيجابياً خلاقاً يشعر الأفراد بالقيمة والثقة بأنفسهم وما يقومون به من أنشطة حيال المواقف الحياتية المتعددة التي يتعاملون معها.

- **ثانياً:** التفكير الناقد هو عملية ونتاج في الوقت نفسه ، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والحكم وإصدار القرارات إضافة إلى ما يترتب على هذه العملية من نواتج.
- **ثالثاً:** التفكير الناقد قد يكون سلوكاً ضمنياً داخلياً يصعب تمييزه إلا إذا ظهر في شكل نواتج تتمثل في الكفاءات أو الأقوال أو الإيحاءات أو الأفعال، وقد يكون على شكل سلوك صريح ومباشر كما يظهر في اتخاذ القرارات الفورية أو الحل السريع للمشكلات.
- **رابعاً:** التفكير الناقد قد يستثار بالمواقف والأحداث السلبية والإيجابية، فالأحداث المتعددة السارة وغير السارة التي يمر بها الأفراد تدفعهم إلى إعادة النظر وتقييم مثل هذه المواقف واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف.
- **خامساً:** التفكير الناقد ينطوي على جوانب انفعالية، فعندما يفكر الفرد في موقف ما، يتطلب منه الأمر إعادة تقييم بعض الجوانب، ولا سيما تلك التي ترتبط بمعتقداته وأفكاره وطرائق حياته، عندما يكون مدفوعاً للقيام بذلك بسبب الخوف أو القلق من النتائج المترتبة على الاستمرار في استخدام مثل تلك الأفكار والمعتقدات وأساليب الحياة. وتجدر الإشارة هنا، إلى الفرق ما بين تأثر الأفكار والقرارات بالجوانب الانفعالية أو الذاتية والابتعاد عن الموضوعية في أثناء عملية التفكير الناقد وبين الجوانب الانفعالية التي تدفع الفرد إلى القيام بذلك النوع من التفكير.

ويستخدم الأفراد مهارات التفكير الناقد في عمليات حل المشكلات، وفي تقييم الحجج واتخاذ القرارات حول معتقد معين أو خلال عمليات اتخاذ القرار بشكل عام. ومن أجل استخدام مهارات التفكير الناقد، فإن هذا النوع من التفكير لا يعمل فقط على تفكير نواتج ومخرجات عمليات التفكير، ولكنه يركز أيضاً على العمليات المختلفة المشاركة في الحصول على هذه

النواتج. وهذا يعني بأن التفكير الناقد هو أحد عمليات التفكير العليا وبالتالي لا يمكن وصفه بأنه عملية تلقائية ولكنه يحتاج إلى التأمل باستخدام إستراتيجيات السيطرة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة. بالتالي، يمكن القول بأن التفكير الناقد هو عملية واعية ومقصودة تتضمن تفسير وتقويم المعلومات والخبرات (Valenzuela, Nieto, Saiz, 2011, p: 825).

مما سبق يتبين ان التفكير الناقد عبارة عن حالة تجعل المتعلم يضع القيمة الكبرى للعقل فالعقل هو طريق الابداع والتميز ويجعل من المتعلم انساناً قادراً على اتخاذ قراراته تجاه موقف معين وللتفكير الناقد مؤشرات تظهر في سلوك الناقد فلديه الاستعداد للتغيير عند ثبات الخطأ للأدلة الكافية المقنعة . ولا يجادل في امور لا يعرفها. ولديه مهارات اتصاليه عالية . فالعقل هو طريق الابداع والتميز , وبه يستطيع المتعلم ان يستنتج المعرفة , ويجدد اهدافه (زريقات, 2009)

وأصبحت النظريات النفسية الخاصة بالتفكير الناقد بأن هذا النوع من التفكير يعتمد على مكونين أساسيين: وهما المهارات والنزعات المسبقة. حيث تمثل المهارات الجانب المعرفي من بناء التفكير الناقد حيث أنها مرتبطة بمعرفة ما يجب على الفرد القيام به وطريقة أدائه بوظائف محددة. وقدم اينس(Ennis, 1996) مجموعة من المهارات الخاصة بالتفكير الناقد تضمنت المهارات الآتية: التركيز على قضية معينة، القدرة على تحليل الحجج والقدرة على طرح الأسئلة الصعبة والإجابة عليها والقدرة على إطلاق الأحكام حول مدى صحة معلومات محددة والقدرة على ملاحظة الافتراضات وإطلاق الأحكام حولها.

وأشار هالبرين (Halpern, 2003, p: 450) إلى أن مهارات التفكير الناقد تتضمن الآتي: القدرة على فحص اختبار الفرضيات ,والتبرير اللفظي ,والقدرة على اتخاذ القرارات ,والقدرة على إيجاد الحلول للمشكلات والإبداعية. وأشار سوارتزوبيركنز(Swrtz& Perkins, 1990)

إلى أن التفكير الناقد يحتوي على عدة مهارات من أهمها: القدرة على اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات اليومية والقدرة على معالجة المسائل.

اقترح بيرو (Peru المشار إليه في القيسي،2000) أن مهارات التفكير الناقد، هي: التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات وبين الادعاءات القيمية، التمييز بين المعلومات ذات الصلة بموضوع معين وغير ذات الصلة بذلك الموضوع، تحديد دقة الخبر واستيعابه والتأني بالحكم عليه، تحديد مصداقية المصدر، تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة.

أما ريان (2008) حددها بخمسة مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية، وهذه المهارات الأساسية هي: مهارات تتعلق بالمعلومات، ومهارات تتعلق بالفرضيات والأدلة والبراهين، ومهارات التفسير، ومهارات الأسباب والنتائج، ومهارات التقويم.

في حين اشتملت قائمة واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1981 المشار إليها في الإمام وإسماعيل 2010) على المهارات الأتية: التعرف على الافتراضات، استقراء النتائج، تفسير المعلومات، تقرير الدقة المحتملة لاستنتاجات معينة، تقييم قوة الحجة ومدى ارتباطها بالقضية المطروحة، تقرير مصداقية النتائج، اكتشاف التحيز والتمييز بين الادعاءات المبررة وغير المبررة.

وأشار الكبيسي (2009) إلى أن أهم مهارات التفكير الناقد هي:

- **أولاً: الاستنباط:** ويسمى أحياناً القياس، وهو التفكير الذي يستخلص نتيجة من مقدمتين أو أكثر وتوجد علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة.
- **ثانياً: الاستنتاج:** وهي القدرة التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على حقائق وبيانات مقدمة، ويتكون من عدة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب الحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات.

- **ثالثاً: التفسير**: وهي العملية الفكرية التي يحكم بها الفرد من خلالها على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقياً على المعلومات المقدمة أو لا.
- **رابعاً: تقويم الحجج**: وهي العملية التعليمية التي يميز بها الفرد من خلالها بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع المقدم.
- **خامساً:معرفة الافتراضات**: وهي شيء أو نتيجة مسلم بها في ضوء حقائق معينة أو مقدمات.

أما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الدراسة الحالية، فقد تم الاستناد إلى مهارات التفكير الناقد في اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) الذي ضم خمس مهارات أساسية، حيث صممت لتزود المفحوص ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض المهارات العقلية التي تكون التفكير الناقد، وهي على النحو الآتي: (الربضي، 2004؛ عبيدات وأبو السميد، 2005).

1. **التحليل**: وهي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشروحات، أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات.
2. **الاستقراء**: وهي القدرة على التوقعات المبنية على قواعد وقوانين ومجموعة من المشاهدات في إصدار حكم ما بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، أو تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
3. **الاستنتاج**: وهي القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات، أو العبارات، أو الأدلة، أو المعتقدات، أو الآراء، أو الشروحات، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

4. **الاستدلال:** وهي القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

5. **التقييم (تقويم الحجج):** وهي القدرة على تقييم مصداقية العبارات، وإصدار الأحكام على القضايا الواردة في النص وتوضيح مواطن القوة أو الضعف في ضوء الأدلة المتاحة.

ويجمع المهتمون بالتفكير الناقد على أهميته, حيث إنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى اتقان افضل للمحتوى المعرفي, وفهم اعمق له باعتبار التعليم في الأساس عملية تفكير. فالتفكير الناقد يكسب الطلبة تعليلات صحيحة وقبول للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة, ويؤدي الى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه. وبالتالي تكون افكارهم اكثر دقة واكثر صحه, مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية, ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي. وهومن المقومات الاساسية للمواطنة الفعالة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الاعلان, وشاعت فيه الدعايات والاشاعات, وكثر فيه السياسيون. ولا بد للفرد ان يكون قادرا على التفكير الناقد, لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين (الخضراء 2005).

ويتصف الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من التفكير الناقد بعدة خصائص من أهمها القدرة العالية على الإلمام بموضوع التفكير من جميع جوانبه، فهو ليس متطفلاً، ولا يجادل أو يحاور بما لا يعرف. كما أن الشخص الذي يتميز بأنه مفكر ناقد يعرف ويعلم أن آراء الناس مختلفة وانطباعاتهم متعددة حول فكرة ما، لذا فهو غير متزمت لفكرة ما، بل لديه القدرة على محاورة جميع الأطراف، كما أنه واسع الأفق، يبحث عن كل ما هو جديد في ميادين العلم والمعرفة. وبالتالي، فإن التفكير الناقد هو عملية قصدية لا يتم تفعيلها بشكل تلقائي ولكنها

تتطلب بعض المثيرات التي تجعل الفرد يسعى لتحقيق أهداف معينة. وتظهر مهارات التفكير الناقد من خلال سعي الفرد للبحث عن الحقيقة واطلاق الأحكام المبنية على الخبرة وتبني فكر منفتح تجاه الآخرين. وترى الباحثة بأن التفكير الناقد هو أحد المهارات التي يجب العمل على تعزيزها لدى الطلبة لكونه مهارة أساسية تساعد الطلبة على فهم مواقف مختلفة في عملية التعلم (العظمة, 2006)

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد

أن مهارة تنظيم الذات، والتي تعرف بأنها مراقبة الفرد للنشاطات المعرفية، من أكثر المهارات إثارة للاهتمام، لأنها تسمح لذوي التفكير الناقد أن يعملوا على تحسين تفكيرهم، بمعنى أن الفرد يطبق التفكير الناقد على نفسه فالمتعلم المنظم ذاتياً قادر على التخطيط في مختلف مراحل عملية تعلمه فاسيون (Facione,1998).

وقد تأسس التعلم المنظم ذاتيا على مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين لان كل متعلم له ميزته الخاصة به تختلف عن غيره ويشكل التعلم المنظم ذاتيا الركيزة الأساسية التي تتمركز حولها استراتيجيات تكنولوجيا التعليم الحديث ويجمع المفكرون وعلماء النفس ان هدف التربية الاسمى هو تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة وان ثمرة التعليم الحقيقية هي في اعمال الفكر الناتج عن دراسة اي فرع من فروع المعارف وليس بتراكم المعلومات المتعلقة بذلك الفرع فتنمية التفكير الناقد للطلبة هي الطريق المناسب للخروج من اسلوب التلقين (قطامي وقطامي, 2000)

ويذكر باندورا (Bandura, 1997) ان المتعلمين المنظمين ذاتيا هم الذين يمارسون مهارات التفكير العليا اذ انهم يمتلكون الدافع القوي للتعلم فهم يحللون المادة ويضعون الاهداف المناسبة لتعلمهم. والتفكير الناقد واحد من اهم المتطلبات تحليل المادة ووضع الاهداف حيث توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة(Lee,2009)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لأهمية استراتيجيات التعلم الفاعلة في قدرة الطلبة على إتقان مادة التعلم، فإن من الضروري العمل على تحديد مدى امتلاك الطلبة لهذه الاستراتيجيات. وقد ذكرت عدة دراسات بأن التعلم ليس عملية اكتساب للمعارف والمعلومات فقط، بل هو عملية نشطة وفاعلة يقوم من خلالها الطالب ببناء المهارات المختلفة. وتعدّ استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً من الاستراتيجيات الفاعلة التي أكّد الباحثون على أنها مهمة في ضبط سلوكيات المتعلمين في بيئات التعلم المختلفة.

وعلى الرغم من أن التعلم المنظم ذاتياً يساهم إلى حد كبير في إكساب الطلبة مهارات بناء المعرفة والحصول على المعلومات ذاتياً، لا يزال هذا الموضوع البحثي من المواضيع المهملة في علم النفس التربوي حيث اقتصرت معظم الدراسات على البحث في هذا الموضوع لدى مجتمعات الطلبة الجامعيين مما يستدعي الحاجة إلى العمل على قياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المدارس.

وكذلك فالتفكير الناقد هو أحد مهارات التفكير العليا التي يسعى المعلمون إلى تطويرها لدى الطلبة. وعلى الرغم أن هناك الكثير من الدراسات السابقة التي حاولت التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، فإن ربط هذا المتغير مع التعلم المنظم ذاتياً لم يكن من المواضيع البحثية التي تطرق إليها المعلمون والباحثون في السياقات التربوية المختلفة.

وفي ضوء اطلاع الباحثة لم يكن هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا, وعلاقته بالتفكير الناقد بالرغم من أهميتها, لذلك فإن مشكلة الدراسة تكمن في الاجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى امتلاك الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟
2. ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانويه في محافظة جرش؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) في مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى للجنس أو التخصص والتفاعل بينهما؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) في التفكير الناقد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة (α=0.05) بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها في جانبين مهمين وهما:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية من خلال ما ستضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية. كما من الممكن ان تنبه هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية الى اهمية التعلم المنظم ذاتيا في ثقة

الطالب بنفسه وقد تساهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدراسة الحالية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

وتظهر أهمية هذه الدراسة فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، ومنها:

- يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- العمل على وضع استراتيجيات وطرق تدريس تهدف إلى تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- وضع نتائج الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية والاستفادة من نتائجها في التخطيط للبرامج التعليمية والتربوية في المرحلة الثانوية.
- توفر هذه الدراسة أداتين يستفيد منهما الباحثون في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **التعلم المنظم ذاتياً:** هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعلمية ومراقبة عملية التعلم وتسميع المادة التعليمية وحفظها وطلب المساعدة من الآخرين (الجراح، 2010، ص339). ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

- **التفكير الناقد:** هو مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير المنطقي والتأملي من اجل تقرير حقيقة المعرفة ودقتها, والتحديد الموضوعي لأي ادعاء معرفي, أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة, ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الذي عدله (بني يونس,2013).

محددات الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لعام 2014/2013.
- كما تتحدد نتائج الدراسة الحالية بدلالات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة في جمع البيانات في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي بحثت في التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، الدراسات التي بحثت في التفكير الناقد لدى الطلبة والدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد. وقد تم عرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث مقسمة إلى المحاور التالية:

أولاً: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد.

أولاً: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً

أجرت الدباس (2005) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في التخصصات العلمية والأدبية وبين طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من(240) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي في منطقة البلقاء في الأردن و(240) طالباً وطالبة في السنة الأولى من جامعة البلقاء التطبيقية. واستخدم في هذه الدراسة أداة لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا. توصلت هذه الدراسة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع هم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التلخيص والتنظيم

بالمقارنـة بالطلبـة ذوي التحـصيل المتـدني, وأشـارت النتـائج أن طلبـة التخصـصات العلميـة هـم الأكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر والتنظيم من الطلبـة ذوي التخصـصات الأدبيـة وأظهـرت النتائج ان الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم من الذكور, وتوصلت الدراسـة إلـى أن طلبة الجامعة أكثر استخداماً للخرائط المفاهيمية من طلبة الثانوية العامة.

وقـام رشـوان (2005) بدراسـة هـدفت الـى معرفـة علاقـة الـتعلم المـنظم ذاتيـا بـالجنس والتخصص الاكاديمي, ومعرفة امكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية لدى افراد العينـة. تكونـت العينـة مـن (142) طالـب و(158) طالبة من الفرقة الثالثة من كلية التربية من جامعة قنا في جمهورية مصر. وقد اظهرت نتائج الدراسـة ان هنـاك فـروق دالـة احـصائيا بـين طـلاب التخصـصات العلميـة والادبيـة لـصالح التخصصات العلمية, كما اوضحت النتائج الى عدم وجود فروق تعزى إلى جنس الطالب في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقام الجراح (2010) بدراسة هدفت للتعرف إلى مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، والكشف عن الفروق في مستوى امتلاك هذه المهارات تبعا لمتغير جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي والتعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة, تم استخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً. وأشارت نتائج الدراسة الى أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء بدرجة عالية. وأظهرت النتائج ايضاً وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط, كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم

المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي.

أما الدراسة التي أجراها الحسينان (2010) في السعودية، فقد هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف العاشر في ضوء نموذج بنتريش وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. اشتملت عينة الدراسة على (519) من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية في منطقتي الرياض والقصيم. وتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وسجلات الطلبة الأكاديمية في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان منخفضاً، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين تحصيلهم الأكاديمي.

وقام تانريسفين وديلماك (Tanriseven, Dilmac, 2013) بدراسة في مدينه اسطنبول التركية كان الهدف منها التعرف على العلاقة التنبؤية بين القيم الإنسانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في تركيا وبين معتقداتهم تجاه الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لديهم. تكونت عينة الدراسة من (794) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية اختيروا بالطريقة العشوائية من (6) مدارس ثانوية واستخدم في هذه الدراسة مقياس التعلم المنظم ذاتياً, مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس القيم الإنسانية. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان بدرجة متوسطة، أن القيم الإنسانية لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت عامل تنبؤ مهم لمعتقدات الدافعية وأن معتقدات الدافعية كانت عامل تنبؤ مهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

بينما حاول ريان (2014) في دراسته التي أجراها في فلسطين تحديد القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس والتعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (328) من طلبة جامعة القدس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة ومقياس التعلم المنظم ذاتياً في جمع البيانات حيث بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كان منخفضاً، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وبين التعلم المنظم ذاتياً لديهم، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد لدى الطلبة

هدفت دراسة عسقول (2009) في السعودية التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (381) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من جامعة طيبة السعودية. ولجمع البيانات، تم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التفكير الناقد. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة كان منخفضاً، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة كان متوسطاً، وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الذكور، تعزى للتخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

قام هيلات، جوارنة، عيادات وشديفات (2009) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر وتحديد أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ. اشتملت عينة الدراسة على (165) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس. تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى

مجموعتين تجريبية دُرست مهارات التفكير الناقد باستخدام الوثائق التاريخية وضابطة تم تدريسها مهارات التفكير الناقد بالطريقة التقليدية. وتم استخدام اختبار تحصيلي في التفكير الناقد لجمع البيانات حيث بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً، وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد للمتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي ولصالح طلبة المجموعة التجريبية ولصالح المجموعة الضابطة.

قامت العساسلة وبشارة (2012) بدراسة في الأردن هدفت إلى استقصاء مستوى التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر والتعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى عينة مكونة من (80) طالبة من طالبات الصف العاشر تم اختيارهن عشوائياً من مجموعة من المدارس الأساسية والثانوية. تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين متكافئتين عشوائياً. طُبق برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد على طالبات المجموعة التجريبية بينما تم تدريس طالبات المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية. ولجمع البيانات، طبق مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي حيث بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طالبات الصف العاشر لمهارات التفكير الناقد تراوح بين منخفض إلى متوسط، وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي، وجود فروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي للتفكير التأملي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الملحم (2012)، هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات وتحديد أثر استخدام برنامج إثرائي مبني على التقييم الديناميكي في تنمية مهارات التفكير الناقد. وهدفت الدراسة أيضاً تحري العلاقة بين التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية. اشتملت عينة الدراسة على (28) طالباً تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية

احتوت على (15) طالباً وضابطة احتوت على (13) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في محافظة الإحساء السعودية. وتم استخدام مقياس التفكير الناقد ومقياس المعتقدات المعرفية في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير الناقد كان مرتفعاً، وجود أثر إيجابي للبرنامج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد وبين المعتقدات المعرفية الإيجابية.

أما دراسة المالكي (2012) في السعودية، هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. اشتملت عينة الدراسة من (98) طالباً من طلاب جامعة أم القرى اختيروا باستخدام المعاينة القصدية من مجتمع الدراسة وتم استخدام اختبار التفكير الناقد المكيّف على البيئة العربية في جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب كان متوسطاً، وجود فروق تعزى إلى التخصص ولصالح طلاب التخصصات العلمية في مستوى التفكير الناقد، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب وبين تحصيلهم الأكاديمي.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد

قام لي (Lee, 2009) فقد اجرى دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين ما وراء المعرفة، ومهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (216) طالباً وطالبة تم اختيارها عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وبين مهارات التعلم المنظم ذاتياً. فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

بينما هدفت الدراسة التي أجراها جانيزاده (Ghanizadeh, 2011) في إيران الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات والتفكير الناقد لدى معلمي اللغة في ايران, تكونت عينة الدراسة من (92) معلماً استجابوا لمقياس تنظيم الذات، ومقياس واطسون وجليسر (Watson & Glasser) للتفكير الناقد وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات والتفكير الناقد , وخاصة عند الفئة الشابة من المعلمين.

كما قام جانيزاده (Ghanizadeh, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد وتنظيم الذات ومراقبة الذات والتحصيل في اللغة لدى الطلاب الإيرانيين. تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً أعمارهم بين (20-33) سنة، يدرسون في عدد من الجامعات الإيرانية. تم تطبيق اختبار واطسون- جليسر للتفكير الناقد، و مقياس سمة تنظيم ومراقبة الذات. قد اشارت نتائج الدراسة الى وجود أثر ايجابي لمهارات التفكير الناقد مجتمعة في تمكين الطلاب من إدارة تعلمهم وتحمل المسؤولية. وبينت كذلك أن أبعاد مراقبة الذات وتنظيم الذات وفعالية الذات يمكن أن تكون بدورها متنبئات وسيطة لقدرة الطالب على ممارسة مهارات التفكير الناقد بغض النظر عن عمر الطالب وجنسه.

كما قام كابا-ايدن وأوزنترياكي-كونداكسي (Capa- Aydin & Uzuntiryaki-Kondakci, 2013) بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وبين مهارات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، ومعتقدات الفاعلية الذاتية في مبحث الكيمياء لدى عينة من طلبة إحدى الجامعات التركية. وتكونت عينة الدراسة من(365) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس. وتمت الاجابة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، وما وراء المعرفي،

ومقياس الفاعلية الذاتية في مبحث الكيمياء. وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات التنظيم الذاتي ومهارات التفكير الناقد ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات في مبحث الكيمياء وبين مهارات التفكير الناقد.

كما اجرى بني يونس (2013) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية والفاعلية الذاتية، ومدى اختلاف قوة العلاقة باختلاف الجنس والكلية والمستوى الدراسي، كما هدفت إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال المراقبة الذاتية والفاعلية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (757) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك. استخدم الباحث مجموعة من الأدوات هي: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس مستوى المراقبة الذاتية. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد جاء بدرجة منخفضة، وأن مستوى المراقبة الذاتية، ودرجة الفاعلية الذاتية كانا بدرجة متوسطة لدى الطلبة. كما دلّت النتائج على وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير الكلية. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير المستوى الدراسي حيث كانت هذه الفروق لصالح طلاب السنة الرابعة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة، فقد تم إجراء دراسات عربية وأجنبية بحثت في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة مثل دراسة الجراح (2010) والتي أظهرت أن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كان مرتفعاً. بينما أشارت نتائج دراسة (Tanriseven, Dilmac, 2013) أن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان متوسطاً. وأشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة رشوان (2005) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً. بالمقابل، أكدت دراسة الجراح (2010) وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولصالح الذكور مقارنة مع الإناث.

أما الدراسات التي تناولت مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات مثل دراسة عسقول (2009) وهيلات، جوارنة، عيادات وشديفات (2009) فقد أشارت إلى أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً. أما دراسة العساسلة وبشارة (2012) فقد ذكرت أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة تراوح بين منخفض إلى متوسط. وبالنسبة للدراسات التي استخدمت عينات من الطلبة الموهوبين مثل دراسة الملحم (2012) فقد أكدت أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات كان مرتفعاً.

وفيما يتعلق الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد فقد أكدت معظم تلك الدراسات مثل دراسة (Lee,2009) والتي أشارت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد لدى الطلبة. وكذلك دراسة جانيزاده (Ghanizadeh,2012) التي بينت نتائجها الى وجود أثر ايجابي لمهارات التفكير الناقد مجتمعة في تمكين الطلاب من إدارة تعلمهم وتحمل المسؤولية بغض النظر عن العمر أو الجنس وبالتالي يتحسن تحصيله عند تعلم اللغة الثانية.

وباستعراض تلك الدراسات نجد ان الباحثين استخدموا العديد من الادوات لتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم تانريسفين وديلماك (Tanriseven, Dilmac, 2013) مقياس القيم الإنسانية ومقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم ومقياس التعلم المنظم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا , وقد استخدم بني يونس(2013): اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس مستوى المراقبة الذاتي لكشف العلاقة بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية والفاعلية الذاتية، ومدى اختلاف قوة العلاقة باختلاف الجنس والكلية والمستوى الدراسي.ومما يجدر ذكره أنه لم يتم تناول العلاقة المباشرة بين التعلم المنظم ذاتيا من جهة والتفكير الناقد من جهة أخرى بطريقة مباشرة لدى طلبة المدارس. وفي ظل نتائج الدراسات السابقة, تبرز ضرورة ملحة لإجراء المزيد من الدراسات.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداتين اللتين تم استخدامهما ودلالات صدقهما وثباتهما وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف إلى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش، وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014/2013) والبالغ عددهم (7001) طالباً وطالبةً, منهم(3709) طالباً , و(3292) طالبةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية تربية جرش، منهم (180) طالباً, و(170) طالبةً, تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مدارس برما الثانوية للذكور، وبرما الثانوية للإناث؛ جرش الثانوية للذكور، والخنساء الثانوية للإناث؛ والجزازة الثانوية للذكور، والجزازة الثانوية للإناث، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول (1)

توزع أفراد العينـة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	180	51.4
	أنثى	170	48.6
	الكلي	350	100.0
التخصص	علمي	100	28.6
	أدبي	83	23.7
	إدارة معلوماتية	100	28.6
	اقتصاد منزلي	67	19.1
	الكلي	350	100.0

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات استخدمت الباحثة اداتين هما مقياس التعلم المنظم ذاتيا المستخدم من قبل بوردي (Purdie مشار إليه في أحمد،2007) وعدّله أحمد (2007) في البيئة العربية، وتم إستخدامه من قبل الجراح (2010) في البيئة الأردنية ومقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد الذي عدله (بني يونس,2013) .وفيما يلي وصفاًلهذه الأدوات ومؤشرات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً

استخدمت الباحثة في دراستها الحالية مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعدّه بوردي (Purdie مشار إليه في أحمد،2007) وعدّله أحمد (2007) في البيئة العربية حيث تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربع مكونات، وهي وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية والاحتفاظ بالسجلات. وقامت الباحثة بأخذ (25) فقرة من المقياس الأصلي وإضافة (5) فقرات بحيث تتناسب مع مستوى تفكير طلبة المرحلة الثانوية,

وأصبح المقياس يتكون في صورته الأولية من (30) فقرة .الملحق(ب)، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين, والتحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس, حيث تم حذف فقرتين ليصبح مقياس التعلم المنظم ذاتيا مكون في صورته النهائية من (28) فقرة .

دلالات صدق وثبات الأداة في صورته الأصلية

تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وخمسة من المتخصصين في علم النفس. وتم أخذ ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في المنصورة في مصر. وحافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس على البُعد الذي تنتمي إليه باستخدام عينة مكونة من (80) طالباً من طلبة كلية التربية. وتراوحت قيم معامل ارتباط كرونباخ ألفا (0.389–0.782)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

دلالات صدق وثبات الأداة في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولا: صدق المحتوى لأداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة وأبعادها؛ تم عرض المقياس بصورته الأولية, والمكون من (30) فقرة, على مجموعة مؤلفة من (10) عشرة محكمين من ذوي الخبرة

والإختصاص في جامعة اليرموك،منهم (4) محكمين في تخصص علم النفس التربوي, و(2) محكمين في تخصص الإرشاد النفسي, ومحكم واحد في مناهج التربية الإسلامية, ومحكم واحد في مناهج العلوم, ومحكم واحد في التربية الخاصة, ومحكم واحد في تقنيات التعلم , حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً على الأبعاد أو الفقرات (الملحق أ).

وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من تعديلات لغوية ومنطقية، حيث حذفت فقرتين لتبقى الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (28) فقرة (الملحق ج).

ثانياً: صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة لاستخراج دلالات صدق البناء وتم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تراوح ارتباط الفقرات بمجالاتها ما بين (0.295–0.85)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس الكلي ما بين (0.252–0.792)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها وبالدرجة الكلية على مقياس التعلم المنظم

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس التعلم المنظم ومجالاته	الارتباط مع: المجال	المقياس
وضع الهدف والتخطيط	1	ابدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	0.712**	0.680**
	5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.	0.443**	0.393**
	9	أقوم بعمل جدول زمني لدراسة كل مادة دراسية	0.531**	0.479**
	15	أضع أهداف لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية	0.671**	0.619**
	18	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	0.697**	0.700**
	22	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	0.778**	0.792**
	28	أحرص دائماً على تنظيم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي	0.720**	0.682**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	2	أحدد الكلمات غير المألوفة وأدونها على بطاقات.	0.728**	0.640**
	6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة	0.655**	0.595**
	10	أقوم بتسجيل النتائج التي أتوصل إليها	0.716**	0.620**
	12	أحاول جاهداً تدوين الأمثلة التي يشرحها المعلم	0.740**	0.693**
	16	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة	0.644**	0.519**
	19	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع	0.760**	0.778**
	23	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني	0.742**	0.768**
التسميع والحفظ	3	أقوم بكتابة النقاط المهمة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها	0.748**	0.693**
	7	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان	0.850**	0.787**
	13	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها	0.785**	0.728**
	20	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني	0.816**	0.768**
	24	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان	0.792**	0.771**
طلب المساعدة الاجتماعية	4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي	0.679**	0.650**
	8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة	0.575**	0.566**
	11	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	0.689**	0.679**
	14	أطلب من زملائي مساعدتي في حل المسائل الصعبة	0.295**	0.274**
	17	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني أطلب من المعلم أن يوضحها	0.727**	0.720**
	21	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني	0.754**	0.753**
	25	أستعين بخبرة الراشدين أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة	0.736**	0.718**
	26	أشعر بالحرج عندما أطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة	0.316**	0.252**
	27	أسأل المعلم عن أسماء المراجع التي يمكن الرجوع إليها لفهم المادة الصعبة	0.580**	0.536**

*دال عند مستوى دلالة 0.05

**دال عند مستوى دلالة 0.01

كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، وتبين أن هذه المعاملات تتراوح ما بين (0.274-0.792). والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس التعلم المنظم مع بعضها البعض

العلاقة مع:	الإحصائي	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسمي والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية
وضع الهدف والتخطيط	معامل الإرتباط	1	0.857**	.886**	.887**
	الدلالة الإحصائية		.000	.000	.000
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	معامل الإرتباط	.857**	1	.798**	.851**
	الدلالة الإحصائية	.000		.000	.000
التسمي والحفظ	معامل الإرتباط	.886**	.798**	1	.894**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000		.000
طلب المساعدة الاجتماعية	معامل الإرتباط	.887**	.851**	.894**	1
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	

*دال عند مستوى دلالة 0.05

**دال عند مستوى دلالة 0.01

وتعدّ هذه القيم مقبولة إحصائياً بما يسمح باستخدام المقياس في هذه الدراسة.

ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

يذكر أحمد (2007) أن بوردي (مشار إليه في أحمد، 2007) قد تحقق من ثبات المقياس عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وذلك بتطبيقه وإعادة تطبيقه على نفس عينة الدراسة المستخدمة للتحقق من صدق المقياس حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81).

أما أحمد (2007)، فقد تحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة اشتملت على (80) طالباً من طلبة كلية التربية في جامعة المنصورة ومن ثم إعادة تطبيقه على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول. وتراوحت قيم الثبات للمقياس بين (0.78-0.84).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ- ألفا للمقياس ككل (0.94)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا للأبعاد الفرعية ما بين (0.76-0.86). واعتبرت هذه مناسبة لأغراض الدراسة, والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
وضع الهدف والتخطيط	0.77	0.75	7
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.83	0.84	7
التسميع والحفظ	0.86	0.85	5
طلب المساعدة الاجتماعية	0.76	0.78	9
الكلي للمقياس	0.94	0.92	28

تصحيح المقياس:

يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرج خماسي يبدأ بموافق بشدة (5) درجات,الى غير موافق بشدة (1) ,وتعطى درجة واحدة, وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على الأداة ككل (140), وأدنى درجة (28).. وللحكم على مستوى أداء أفراد العينة، فقد تم تقسيم الأداء إلى ثلاثة مستويات كما يلي: (1-2.33) مستوى متدني، من (2.34-3.66) مستوى متوسط، من (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع (الجراح، 2010).

ثانياً: اختبار التفكير الناقد

تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الذي عدله بني يونس (2013) والذي تكون بصورته الأصلية من (34) فقرة. وقامت الباحثة بأخذ (16) فقرة من المقياس الأصلي وإضافة (7) فقرات من تطويرها بحيث تتناسب مع مستوى تفكير طلبة المرحلة الثانوية, واشتمل المقياس بصورته الأولية على (23) فقرة وتم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث حذفت أحدى الفقرات بحيث تكون الاختبار بصورته النهائية من (22) فقرة تقيس التفكير الناقد عند طلبة المرحلة الثانوية.

دلالات صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق الاختبار في الدراسة الحالية، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

تم عرض المقياس بصورته الأولية, والمكون من (23) فقرة, ، على (10) عشرة محكمين من ذوي الخبرة والإختصاص في جامعة اليرموك،.حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً على الأبعاد أو الفقرات.

وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، قامت الباحثة باجراء بعض التعديلات اللازمه التي اتفق عليها (90%) من المحكمين، وحذفت إحدى الفقرات , وتكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة , كما هو مبين في الملحق (هـ).

ثانياً: صدق البناء

للتأكد من أن فقرات المقياس تقيس السمة المراد قياسها، تم استخدام مؤشرات صدق البناء، من خلال استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على المقياس، حيث تم التحقق من الصدق البنائي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) طالباً وطالبة ,حيث تراوح ارتباط الفقرات بمجالاتها ما بين (0.218-0.756)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل ما بين (0.206-0.766) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5)

معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها وبالدرجة الكلية على مقياس التفكير الناقد

المجال	رقم الفقرة	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
التقييم	4	.690**	.731**
	7	.697**	.552**
	8	.756**	.620**
	10	.471**	.206**
	15	.697**	.613**
	21	.528**	.577**
الاستدلال	1	.450**	.284**
	6	.712**	.691**
	11	.699**	.579**
	16	.321*	.278**
	20	.589**	.385**
التحليل	2	.728**	.684**
	3	.473**	.234**
	9	.731**	.809**
	18	.339	.287**
الاستنتاج	5	.866**	.766**
	13	.275**	.552
	19	.607**	.659**
الاستقراء	12	.705**	.688**
	14	.653**	.660**
	17	.218**	.257**
	22	.534**	.331**

كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، وتبين أن هذه المعاملات تتراوح ما بين (0.150-0.559). والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس التفكير الناقد مع بعضها البعض

العلاقة مع:	الإحصائي	التقييم	الاستدلال	التحليل	الاستنتاج	الاستقراء
التقييم	معامل الإرتباط	1	.261**	.213*	.293**	.559**
	الدلالة الإحصائية		.000	.034	.000	.000
الاستدلال	معامل الإرتباط	.261**	1	.245**	.319*	.289**
	الدلالة الإحصائية	.000		.000	.026	.000
التحليل	معامل الإرتباط	.213*	.245**	1	.150	.398**
	الدلالة الإحصائية	.034	.000		.350	.000
الاستنتاج	معامل الإرتباط	.293**	.319*	.150	1	.190
	الدلالة الإحصائية	.000	.026	.350		.094
الاستقراء	معامل الإرتباط	.559**	.289**	.398**	.190	1
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.094	

*دال عند مستوى دلالة 0.05

**دال عند مستوى دلالة 0.01

وترى الباحثة أن هذه القيم تعد مؤشراً ايجابياً بما يسمح بإستخدام الإختبار في هذه الدراسة.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات اختبار التفكير الناقد، تم تطبيقة على عينه استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة, وتم اعادة التطبيق على نفس العينه بفاصل زمني مدته اسبوعين من التطبيق الاول باستخدام طريقة الاختبار, واعادة الاختبار(test-retest)، وقد تم استخراج قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية بحبث تراوحت ما بين (0.60– 0.70) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. والجدول (7) يبين قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي.

الجدول (7)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد

مقياس التفكير الناقد ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التقييم	0.60	0.65	6
الاستدلال	0.63	0.71	5
التحليل	0.70	0.67	4
الاستنتاج	0.66	0.73	3
الاستقراء	0.65	0.72	4
الكلي للمقياس	0.88	0.75	22

تصحيح الاختبار:

إن الدرجة الكلية للمقياس التفكير الناقد تراوحت بين (0), وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب, و(22) درجة وهي أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب. ولتحديد مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية على النحو الاتي: (0-7.33) مستوى تفكير ناقد منخفض، (7.34- 14.67) مستوى تفكير ناقد متوسط، (14.68 - 22) مستوى تفكير ناقد عالي.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة وتحديد أداتي الدراسة من خلال تلك الدراسات والعمل على تطويرها لتتلاءم مع طلبة المرحلة الثانوية.
- تم توجيه كتاب تسهيل مهمة الباحثة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية تربية وتعليم محافظة جرش.
- تم توجيه كتاب من مديرية تربية وتعليم محافظة جرش إلى المدارس التابعة لها.
- التحقق من صدق المحتوى لأداتي الدراسة، وتطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة المستهدفة بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات لهما، وإخراجهما في صورتهما النهائيتين.
- تم اختيار عدد من مدارس المحافظة وزيارتها وتعريف الطلبة باسم الباحثة وهدف الدراسة.
- تطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.
- جمع استبانات أداتي الدراسة، ثم تفريغها عن طريق برنامج (SPSS) وأجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

أولا – المتغيرات الرئيسة:

1- التعلم المنظم ذاتياً.

2 – التفكير الناقد.

ثانياُ– المتغيرات التصنيفية:

1- جنس الطالب وله فئتان (ذكر ،أنثى).

2- تخصص الطالب وله أربع فئات (علمي، إدارة, ادبي ,اقتصاد منزلي).

المعالجة الإحصائية

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤالين الثالث والرابع تم حساب تحليل التباين الثنائي.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية على المقياسين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج.

- **أولاً.** النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى امتلاك الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لطلاب المرحلة الثانوية.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرتبة	رقم المجال	مقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	1	وضع الهدف والتخطيط	2.13	0.70	منخفض
1	2	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	2.30	0.70	منخفض
4	3	التسميع والحفظ	2.10	0.82	منخفض
2	4	طلب المساعدة الاجتماعية	2.22	0.63	منخفض
		الكلي للمقياس	2.20	0.66	منخفض

يتضح من الجدول (8) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا جاءت ضمن المستوى المنخفض. كما أن مستوى أداء أفراد العينة على كل من الأبعاد جاء ضمن المستوى المنخفض. حيث سجل مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة اعلى متوسط حسابي، تلاه مجال طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الثانية، وجاء مجال وضع الهدف

والتخطيط في المرتبة الثالثة، ومجال التسميع والحفظ في المرتبة الرابعة والأخيرة حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

- **ثانياً.** النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة جرش ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على مقياس التفكير الناقد .كان المتوسط (12.78) والانحراف المعياري (4.82). أي ان مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة هو مستوى متوسط.

- **ثالثاً.** النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) في مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده المختلفة في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول (9) يلخص النتائج.

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	180	2.43	0.20
	أنثى	170	2.61	0.32
التخصص	علمي	100	2.62	0.18
	أدبي	83	2.43	0.32
	إدارة معلوماتية	100	2.58	0.27
	اقتصاد منزلي	67	2.62	0.35

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة و أظهرت المتوسطات الحسابية إن المتوسط الحسابي لفئة (الإناث) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من فئة (الذكور)، في المقياس الكلي كما أظهرت المتوسطات الحسابية ان المتوسط الحسابي لتخصص العلمي والإقتصاد المنزلي قد حصلا على أعلى متوسط حسابي مقارنة بباقي التخصصات في المقياس الكلي. ولاختبار دلالة هذه الفروق فقد أجري تحليل التباين الثنائي -2) (WAYS ANOVA without interactions للدرجة الكلية. والجدول (10) يلخص النتائج.

جدول رقم (10)

تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل لأثر متغيري (الجنس، التخصص) على مقياس مهارات التعلم المنظم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.044	1	0.044	0.644	0.423
التخصص	0.418	3	0.139	2.034	0.109
التفاعل	0.026	3	0.009	0.124	0.946
الخطأ	23.442	342	0.069		
الكلي	2249.205	350			

يظهر جدول تحليل التباين الثنائي لأثر متغيرات الدراسة ما يلي:

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى إلى متغير الجنس على المقياس الكلي حيث كانت قيمة ف (0.644)، وبدلالة إحصائية

(0.423). كما يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى إلى التخصص على المقياس الكلي حيث كانت قيمة ف (2.03)، وبدلالة إحصائية (0.109)، ويتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى الى التفاعل بين الجنس والتخصص على المقياس الكلي حيث كانت قيمة ف (0.124)، وبدلالة إحصائية (0.946).

– **رابعاً**.النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة (α=0.05) في التفكير الناقد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول (11) يلخص النتائج.

جدول (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	180	15.27	4.977
	أنثى	170	10.14	2.865
التخصص	علمي	100	15.87	4.764
	أدبي	83	9.49	1.917
	إدارة معلوماتية	100	9.56	3.302
	اقتصاد منزلي	67	10.91	2.626

يشير الجدول (11) لوجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة حيث أظهرت المتوسطات الحسابية إن المتوسط الحسابي لفئة (ذكر) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من فئة (أنثى) في المقياس الكلي. كما أظهرت المتوسطات الحسابية ان المتوسط الحسابي لتخصص (العلمي

والاقتصاد المنزلي) قد حصل على أعلى متوسط حسابي مقارنة بباقي التخصصات . ولاختبار دلالة هذه الفروق فقد أجري تحليل التباين الثنائي 2-WAYS ANOVA without) (interactions للدرجة الكلية. و يلخص الجدول (12) النتائج.

جدول رقم (12)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الدراسة (الجنس، التخصص) والتفاعل بينهما على مقياس التفكير الناقد

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	12.174	1	12.174	.901	.343
التخصص	255.160	3	85.053	6.294	.000
التفاعل	430.529	3	143.510	10.62	.000
الخطأ	4621.290	342	13.513		
الكلي	65339	350			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05<) تعزى إلى متغير الجنس على المجال الكلي حيث كانت قيمة ف (0.901)، وبدلالة إحصائية (0.343). كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05<) تعزى إلى متغير التخصص على المقياس الكلي حيث كانت قيمة ف (6.294)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص على المقياس الكلي حيث كانت قيمة ف (10.62)، وبدلالة إحصائية (0.00). ولتحديد أمكان الفروقات تبعا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية لأثر الفرع الأكاديمي على التفكير الناقد

التخصص	الوسط الحسابي	علمي	أدبي	إدارة معلوماتية	إقتصاد منزلي
علمي	15.87		6.3822*	6.3035*	4.9623*
أدبي	9.49			.0787	1.4199
إدارة معلوماتية	9.56				1.3412
إقتصاد منزلي	10.91				

يوضح الجدول (13) اختبار شفيه للمقارنات البعدية لمقياس التفكير الناقد تبعا لمتغير الفرع الأكاديمي للطالب، حيث أظهرت النتائج وجود فروقات بين المتوسطين الحسابين لطلبة الفرع العلمي و طلبة الفرع الأدبي لصالح طلبة الفرع العلمي بفرق بين أوساطهم الحسابية (6.38)، وأظهرت النتائج وجود فروقات بين المتوسطين الحسابين لطلبة الفرع العلمي و طلبة الفرع الإدارة المعلوماتية لصالح طلبة الفرع العلمي بفرق بين أوساطهم الحسابية (6.30)، كما وأظهرت النتائج وجود فروقات بين المتوسطين الحسابين لطلبة الفرع العلمي و طلبة الفرع الإقتصاد المنزلي لصالح طلبة الفرع العلمي بفرق بين أوساطهم الحسابية (4.96)

– **خامساً**: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة (α=0.05) بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية والفرعية لاستجابات أفراد العينة على مقياسي مهارات التعلم المنظم والتفكير الناقد. والجدول (14) يوضح النتائج.

جدول (14)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس مهارات التعلم المنظم والتفكير الناقد

العلاقة بين:	الإحصائي	التفكير الناقد
وضع الهدف والتخطيط	معامل الارتباط	.121*
	الدلالة الإحصائية	.024
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	معامل الارتباط	.197**
	الدلالة الإحصائية	.000
التسميع والحفظ	معامل الارتباط	.207**
	الدلالة الإحصائية	.000
طلب المساعدة الاجتماعية	معامل الارتباط	.135*
	الدلالة الإحصائية	.011
المقياس ككل	معامل الارتباط	.228**
	الدلالة الإحصائية	.000

*دال عند مستوى دلالة 0.05

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (14) وجود معاملات ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) ومقياس التفكير الناقد. حيث كان أعلى معامل ارتباط بين التسميع والحفظ والتفكير الناقد، تلاه معامل ارتباط بين الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة و التفكير الناقد، ثم معامل ارتباط بين طلب المساعدة الاجتماعية والتفكير الناقد، ثم معامل ارتباط بين وضع الهدف والتخطيط والتفكير الناقد.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال مناقشة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكما يلي:

- **أولاً**. مناقشة نتائج السؤال الأول: **ما مستوى امتلاك الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟**

أظهرت النتائج أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الثانوية جاء ضمن المستوى المنخفض. كما أن مستوى أداء أفراد العينة على جميع الأبعاد جاء ضمن المستوى المنخفض، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع النتائج المسجلة في دراسة الجراح (2010) والتي ذكرت أن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً جاء ضمن مستويات مرتفعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة الحسينان (2010) وتانريسفين وديلماك (Tanriseven, Dilmac, 2013) والتي أشارت أن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان متوسطاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج المسجلة في دراسة ريان (2014) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان منخفضاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الثانوية يفتقرون للاستراتيجيات الفاعلة التي تمكّنهم من استخدام مجموعة من المهارات المعرفية العليا التي تعدّ المكونات الرئيسية للتعلم المنظم ذاتياً. مما يعني عدم قدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مثل وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية والتحصيل الدراسي وهي مهارات تفكير عليا , وتقوم على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في عملية التعلم والتي لا يمتلكها الطلبة في المرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاَ في أن جميع أفراد عينة الدراسة من المرحلة الثانوية , وهي تشكل ذروة مرحلة المراهقة وما يصاحبها من التغيرات التي تطرأ على الجوانب المعرفية مرحلة تنطوي على طاقة كبيرة لدى المراهق حيث يتطلع فيها الفرد الى الاستقلال الذاتي والاعتماد على نفسه .

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية غير قادرين على التحكم بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم لتحقيق أهدافهم الخاصة بتحصيل معدل عالي يمكنهم من دخول الجامعة، لذا فهم غير قادرين على ان يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتياً، كما أنهم يمتلكون درجة منخفضة من الفعالية الذاتية، والدافعية الداخلية، كما أنهم غير قادرين على العمل لإعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أقصى درجة ممكنة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما ذكرته بنتريش (Pintrich, 2000) ان الطلبة المنظمين ذاتيا يقومون بوضع أهداف تعلمهم ومن ثم يحاولون مراقبة تنظيم وضبط المعرفة والدافعية والسلوك الذاتي لديهم.

– **ثانياً**. مناقشة ننتائج السؤال الثاني: **ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة جرش ؟**

أظهرت النتائج أن مقياس التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية جاء ضمن المستوى المتوسط. وتختلف هذه النتيجة مع تلك المسجلة في دراسة الملحم (2012) أن مستوى امتلاك الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير الناقد كان مرتفعاً. وتتفق مع النتائج المسجلة في دراسة عسقول (2009) والتي أكدت أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة كان متوسطاً، وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس، ولصالح الذكور، وتعزى للتخصص، ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

وتختلف هذه النتيجة مع تلك التي أشار إليها العساسلة وبشارة (2012) أن مستوى امتلاك طالبات الصف العاشر لمهارات التفكير الناقد تراوح بين منخفض إلى متوسط. وتختلف مع دراسة بني يونس (2013) الذي أظهرت أن مستوى التفكير الناقد كان بدرجة منخفضة لدى الطلبة. وتتفق أيضاَ مع دراسة هيلات، جوارنة، عيادات وشديفات (2009) حيث بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لا يهتمون بشكل كبير بتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وأن المناهج الدراسية المستخدمة في هذه المرحلة الدراسية غير قادرة على تعزيز هذه المهارات. ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية يكونون في أوج مرحلة المراهقة مما يشير إلى أنهم لا يمتلكون المهارات العليا في التفكير والتي تجعلهم أكثر قدرة وتمكناً من استخدام مهارات التفكير الناقد في سياقات التعلم المختلفة. ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لا تعمل على إعدادهم بالشكل الكافي باستخدام وتدريس مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية مما ينعكس سلباً على أداءات الطلبة في هذا النوع من مهارات التفكير.

- **ثالثاً**. مناقشة نتائج السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيري الدراسة الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) في مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجراح (2010) التي توصلت الى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط. ودراسة الدباس(2005) التي أظهرت نتائجها ان الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم اكثر من الذكور.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رشوان (2005) أن هناك فروق دالة احصائيا بين طلاب التخصصات العلمية والادبية، لصالح التخصصات العلمية بينما أكدت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة من كلا الجنسين لا تختلف خبراتهم في عملية التعليم والتعلم بشكل واضح مما يؤشر إلى أنهم يتعرضون لخبرات تعلم مشابهة مما ينعكس على مستويات التعلم المنظم ذاتياً لديهم. ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن التنشئة الاجتماعية للطلبة ذكوراً وإناثاً في البيئة الأردنية تتصف بالتقليدية وهذا يعني أن الآباء والأمهات الأردنيين ينشؤون أبنائهم وبناتهم بطريقة نمطية لا تختلف بشكل كبير من أسرة أردنية إلى أخرى.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى عدم وجود فروق جوهرية في أساليب التدريس المستخدمة من المعلمين والمعلمات في التخصصات الأكاديمية المختلفة وإلى أن المناهج الدراسية المتبناة من قبل المدارس في الأردن تتبع منهجية معينة تقوم على نمط التعليم التقليدي الذي لا يهدف إلى تعزيز مهارات واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي وأساليب تفكير معينة.

– **رابعاً:** مناقشة نتائج السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات داله إحصائياً (α=0.05) في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى الى الجنس على مهارات التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى الى التخصص على مهارات التفكير الناقد. وتعزى هذه الفروقات لصالح طلبة التخصص العلمي، وأظهرت التائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى الى التفاعل بين التخصص والجنس على مهارات التفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى تشابه المواد الدّراسية للجنسين وتشابه نظام تعليمي، كما أنّ أساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في المدارس متشابهة.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج المسجلة في دراسة عسقول (2009) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الذكور. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور أكثر قدرة على استخدام أساليب التفكير العليا نظراً لأنهم يتصفون بمستوى أعلى من التفكير المنطقي مقارنة مع الطالبات اللاتي يستخدمن الانفعالات والمشاعر الذاتية أثناء العمل على حل المشكلات. ويمكن تفسير الفروق المعزوة للجنس إلى أن الطلاب الذكور أكثر تعرضاً للمواقف التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا.

وتتفق النتائج مع النتائج المسجلة في دراسة المالكي (2012) والتي ذكرت أن هناك فروق تعزى إلى التخصص ولصالح طلاب التخصصات العلمية في مستوى التفكير الناقد، وتتفق مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة عسقول (2009) بوجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال حقيقة أن الطلبة من التخصصات العلمية يمتلكون مستويات أعلى من التفكير الإجرائي الذي يمكّنهم من تحليل المشكلة التي يتعرضون إليها وتقديم الحلول لها نظراً لأنه أكثر قدرة على استخدام مهارات تفكير توصف بأنها أكثر إبداعية وشمولية مبنية على إطلاق الأحكام والحكم على معقولية الإجابة وهي من المهارات الأساسية للتفكير الناقد.

– **خامساً**: مناقشة نتائج السؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة (α=0.05) بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين التفكير الناقد؟**

أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباطيه موجبة بين مجالات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) ومقياس التفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى أن التعلم المنظم ذاتياً ليس سمة شخصية يمتلكها الفرد، بل هو استخدام اختياري لمهارات أساسية يتبناها المتعلم عند انجاز مهمة تعليمية لذا فأن هذه المهارات تتأثر بمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، وكذلك فإن مهارة تنظيم الذات، والتي تعرف بأنها مراقبة الفرد للنشاطات المعرفية بشكل واع، تعتبر من أكثر المهارات إثارة للاهتمام، لأنها تسمح لذوي التفكير الناقد أن يعملوا على تحسين تفكيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لي (Lee,2009) التي توصلت الى وجود علاقة إرتباطية بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. و دراسة أوزن ترإياك وكاباأيدن (Capa- Aydin –,Uzuntiryaki-Kondakci,2013) التي توصلت الى لوجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات التنظيم الذاتي وبين مهارات التفكير الناقد ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات في مبحث الكيمياء وبين مهارات التفكير الناقد. وتتفق مع دراسة جانيزاده (Ghanizadeh,2011) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطة ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات والتفكير الناقد، وخاصة عند الفئة العمرية الشابة من المعلمين. وتتفق مع دراسة كونداكي وايدن (Kondakci&Aydin, 2011) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من مهارات التفكير الناقد ومهارات التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة والفعالية الذاتية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها هذه الدّراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. العمل على تطوير مناهج دراسية تعزّز من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة في المرحلة الثانوية باعتبار هذه الاستراتيجيات مهمة في تطوير العديد من المهارات الأخرى وأساليب التفكير العليا لدى الطلبة.
2. دعوة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن لتقديم مادة التعلم للطلبة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة بحيث تصبح هذه الاستراتيجيات من السلوكيات اليومية في الغرفة الصفية.
3. عقد دورات تدريبية وورش عمل حول مهارات التفكير الناقد على مستوى جميع المراحل الدّراسية لتبادل الخبرات.
4. إعداد نشرات دورية للمعلمين تتضمن شرحًا وافيًا عن كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد.
5. زيادة الاهتمام بالأنشطة المصاحبة الإثرائية التي تسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد.
6. تبادل الزيارات الميدانية بين المعلمين بهدف تبادل الخبرات المتعلقة بمهارات التفكير الناقد.
7. وضع مقررات في المدارس تشجع الطلبة على معرفة وتطبيق مهارات التفكير الناقد.
8. إجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى في الاردن، لمعرفة التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية*، *جامعة عين شمس*، *31*(3)، 69-135.

إبراهيم, لطفي (1996). مكونات *التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الاكاديمي*. *مجلة مركز البحوث التربوية*, جامعة قطر، مج(*10*)، 199-238.

إبراهيم، مجدي (2005). *التفكير من منظور تربوي (تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه)*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية*- *جامعة عين شمس*، *31*(3)، 69-135.

الإمام، محمد؛ إسماعيل، عبد الروؤف (2010). *التفكير الإبداعي والناقد رؤية عصرية*. عمان: دار الوراق.

بني يونس، عمران محمد.(2013). *التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية والفاعلية الذاتية لدى طلاب جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك،.الاردن

الترجمي، سليمان (2013). *العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة*. رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الجراح، عبدالناصر.(2010). *العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *6*(4)، 333-348.

جروان، فتحي (2002). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي (1995). *دراسات في أساليب التفكير، جمهورية مصر العربية*، مكتب النهضة المصرية.

الحسينان، إبراهيم (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

حمادنة، برهان (2012). *فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي "لجولمان" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في عينة أردنية من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز*. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الفلسفة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، عمان، الأردن.

الحموري، هند والوهر ،محمود (1998). قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بفرع الدراسة في المرحلة الثانوية ومستوى التحصيل في المرحلة الثانوية. *دراسات الجامعة الاردنية: العلوم التربوية،25*(1)، *145-158*

الخضراء ، فادية (2005) . *تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية* . عمان: دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.

خلف، رامي (2007). *تقييم التفكير الناقد عند الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع والعاديين في المدارس العادية: دراسة مقارنة في المملكة الأردنية الهاشمية*. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدباس, خولة (2005). *الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية* .أطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة عمان العربية للدراسات العليا.الأردن.

الدردور، عامر .(2001). *أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم*. ط1، فلسطين، نابلس.

الربضي، مريم (2004). *اثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

رشوان, ربيع (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة, عالم الكتاب.

رشـوان, ربيـع عبـدو احمـد (2005). *توجهـات اهـداف الانجـاز والمعتقـدات الذاتيـة وعلاقتهمـا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـدى طـلاب الجامعـة*. اطروحـة دكتـوراه , كليـة التربيـة بقنا,جامعة جنوب الوادي , مصر.

ريان، عادل (2014). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28(3)، 462-496.

ريان، محمد (2010). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي*. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

زريقات, وليد (2009). *اثر الطريقة الحوارية في تنميه مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في الاردن* ,اطروحة دكتوراة غير منشورة, جامعة اليرموك. الاردن.

سماوي, فادي .(2011) .*التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو اهداف الانجاز والمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين*, اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة اليرموك اربد الاردن.

السيد، عزيزة (1995). *التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي*. مصر، دار المعرفة الجامعية.

الشرقي، محمد (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية– جامعة البحرين، 6*(2)، 89-116.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (2005). *الدماغ والتعلم والتفكير*. عمان: دار دي بونو للنشر والتوزيع.

العتوم, عدنان يوسف(2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* .عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق (2007). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عدس، محمد (2006). *دور الأسرة في تعليم التفكير*، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العساسلة، سهيلة؛ وبشارة، موفق (2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *26*(7)، 1656-1680.

عسقول، خليل (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة في قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العظمة, رند تيسير .(2006). *تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قطامي , يوسف؛ وقطامي, نايفه.(2000). سيكولجية *التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القيسي، خير (2000). دراسات حديثة حول التفكير الناقد. *رسالة المعلم*، *4*(3)، 5-6.

الكبيسي، عبد الواحد (2009). دعوة *للتفكير من خلال القرآن الكريم*. ط2،عمان: موكز ديبونو لتعليم التفكير.

المالكي، فهد (2012). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الملحم، نورة (2012). *أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص تربية الموهوبين، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، السعودية.

هيلات، صلاح؛ جوارنة، محمد؛ عيادات، وليد وشديفات، صادق (2009). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *5*(3)، 263-275.

ثانياً المراجع الأجنبية

Azevedo, R., Ragan, S., Cromley, G. & Pritchett, S. (2002). *Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning of complex science topics with river web?* Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans.

Bandura, A . (1977) . Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Reviw, 84* (4) 191-215.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *International Review*, *51*, 269-290.

Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly, 10*(4), 221-248.

Boekarets, M. (1997). Self-regulated learning a new concept embraced by researcher, policy markers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 161-183.

Boghossian, P. (2006). Socratic pedagogy, critical thinking and inmate education. *The Journal of Correctional Education, 57* (1), 42-63

Broderick &Blewitt, p. (2010). *The life span: Human development for helping professionals (3rd ed.).* Upper Saddle River. NJ: Pearson.

Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*(1), 59-63.

Capa-Aydin, y. & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2013). Predicting critical thinking skills of university students through metacognitive self – regulation skills and chemistry self – efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *13*(1), 666-670.

Chen, F. & Chen, M. (2003). Effect of Nursing Literature Reading Course on Promoting Critical Thinking in Tow- year Nursing Program Students. Journal of Nursing Research, 11 (2), 137-147.

Cheng, E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research, 6*(1), 1-16.

Deud, N & Husin, Z. (2004). Developing Critical Thinking Skills in Computer- aided Extended Rending Classes. *British Journal of Educational Technology, 33* (4), 477-487.

Emerson, Marnice.(2013), *A model for teaching critical thinking*. ERIC document ED 40588.

Ennis, R, H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River. New Jersey. Prentice – Hell

Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher, 18* (3) 4-10.

Ghanizadeh, A. (2011). An investigation into the relationship between self-regulatrion and critical thinking among iranian efl teachers**.** *Jou-nal of Technologg***,** *5*(3) 213-232

Ghanizadeh, A. (2012). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement**.** *International Journal of Linguistics, 4*(3) 451-468.

Goodin, H (2005). *The use of Deliberative Discussion as a teaching Strategy to Enhance the Critical Thinking abilities of Freshman Mursing Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Ohio State.

Halpern, D. (2003). Critical thinking assessment: background and scoring standards. *American Psychologist*, *53*(4), 449 – 455.

Judd, J. (2005). *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*. Unpublished Thesis in the University of Hawaii, USA.

Lawrence, S. & Zinn, B.. (2009). Have we demystified critical thinking? *Teaching critical thinking in psychology*: A handbook of best practice (PP. 23- 33). Hoboken, NJ: Wiley- Blackwell.

Lee, S. (2009). *Examining the relationships between metacognition, self-regulation and critical thinking in online Socratic seminars for high school social studies students*. Unpublished PhD dissertation, University of Texas, USA.

Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research & Development, 49*(2), 93-103.

Nalcai, A. (2012). The relationship between the individual values and critical thinking skills of prospective socia sciences teachers. *International Journal of Progressive Education*, *8*(1), 22-36.

Noga J. (2000). *Strategies of divergent thinking. counseling and student services clearing house*. ErIG CASS University of North Caroling art green boroi school of education. Ferguson Building.+

Norris, S. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*. 42, 40-45.

Pintrich, P. & Garcia, T. (1994). Self-regulated in college students: Knowledge, strategies, and motivation. Online, Available:

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459-470.

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Handbook of Self-Regulation, 451-502.

Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology, 88*(1), 87-100.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, *22*(2), 72-89.

Sahin, C. (2010). An evaluation of teacher's perceptions of teaching social skills to fifth grade students within the scope of social studies lessons. *International Journal of Progressive Education*, *6*(1), 28-46.

Saiz, C. & Rivas, S. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 11*(2), 34-51.

Samruatruen, B., Enriquez, J., Natakuatoong, O. & Samruayruen, K. (2013). Self-Regulated learning: a key of a successful learner in online learning environments in Thailand. *Journal Educational Computing Research*, *48*(1), 45-69.

Schunk, D. & Ertmer, P. (2000). Self-regulator process during computer skill acquisition: Goal and self evaluative influences. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 251-260.

Schutz, P., White, V. & Lanehart, S. (2001). Core goals and their relationship to semester subgoals and academic performance. *Journal of College Student Retention, 2*(1), 13-28.

Sha, L. Looi, C., Chen, W. & Zhang, B.(2012). Understanding mobile learning from the perspective of self-regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*, 366-378.

Shunk, D. & Zimmerman, B. (1998). *Conclusions and future directions for academic interventions*. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice, New York, Guilford Press, 225-235.

Slavin, R. (1997). *Educational psychology theory and practice*. (5th ed). London, Allyn & Bacon.

Swartz, R. & Perkins, D. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking press & software.

Tanriseven, I. & Dilmac, B. (2013). Predictive relationship between secondary school students human values, motivational beliefs, and self- regulated learning strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 29-36.

Valenzuela, J; Nieto A., Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*(2), 823- 828.

Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 27*(4), 551-572.

Winne, P. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 397-410.

Wolters, C. (1999). The relation between high school studentsm.′

Wongsri, N., Cantwell, R. & Archer, J. (2002). *The validation of measures of self-regulated learning among Thai tertiary student*

Wu,C.(2008).*Exploring The Rrelationship Between Self-Ragulating Intentional Internet Search (LC) And Critical Thinking Skills*. Phd. Disscrtation, Cyracuseie. University. Hk

Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognitions: A social cognitive perspective. *Education Psychology, 30*(4), 217-221.

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of a academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*, New York, Guilford, 1-19.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *Handbook of Regulations*, San Diego, Academic Press, 13-19.

الملاحق

الملحق (أ)

أسماء لجنة المحكمين

اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
عدنان عتوم	استاذ	علم نفس تربوي	اليرموك
عبدالكريم جرادات	استاذ مشارك	علم نفس ارشادي	اليرموك
احمد محمد نجادات	مدرس	مناهج تربية اسلامية واساليب تدريسها	اليرموك
محمود بني خلف	استاذ مساعد	مناهج علوم	اليرموك
قاسم سمور	استاذ مشارك	ارشاد	اليرموك
يوسف احمد عيادات	استاذ مشارك	تقنيات تعلم	اليرموك
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	اليرموك
فيصل ربيع	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	اليرموك
حمزة ربابعة	مدرس	علم نفس تربوي	اليرموك
علاء عبيدات	مدرس	علم نفس تربوي	اليرموك

الملحق (ب)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصورته الأولية

الاستاذ الدكتور ....: حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثه بإعداد دراسة بعنوان " **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جرش** ."استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي, ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعدّه بوردي (Purdie مشار إليه في أحمد،2007) وعدّله أحمد (2007) في البيئة العربية وتكون المقياس من 30 فقرة, وتتم الاجابة على الفقرات وفق اختيار من متعدد.

ولما عهدته فيكم من خبرة اضع بين ايديكم الاختبار بصورته الاولية راجيا تحكيمه من حيث:

سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.

أي ملاحظات وتعديلا ترونها مناسبة.

شاكره ومقدره لكم تعاونكم

الباحثه

ايمان عبدالله محمد جرادات

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرات	الصياغة اللفظية		مناسبة الفقرة		
		سليمة	غير سليمة	سليمة	غير سليمة	ملاحظات
1.	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
2.	أحـدد الكلمـات غيـر المعروفـة وأدونهـا علـى بطاقات.					
3.	أقوم بكتابة النقاط المهمة عدة مرات حتى استطيع تذكرها.					
4.	إذا كـان هنـاك شـيء لا افهمـه فـإنني اطلـب مـن المدرس أن يشرحه لي.					
5.	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها					
6.	اكتـب ملاحظـات عن المناقشات التـي تمـت فـي الحصة					
7.	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
8.	أنـاقش بعض المعلومـات مـع صـديقي ونحن فـي الطريق الى المدرسة.					
9.	أقـوم بعمـل جـدول زمنـي لمـذاكرة كـل مـادة دراسية.					
10.	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات					
11.	أقوم بتسجيل النتائج التي اتوصل إليها.					
12.	اكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
13.	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل على أهدافي					
14.	اطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
15.	أقوم بانشطة محددة حتى أصل الى اهدافي.					

.16	. أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
.17	اسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
.18	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة					
.19	اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة.					
.20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني أطلب من المدرس توضيحها.					
.21	اكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها.					
.22	عندما تكون هناك اجزاء غامضة في الحصة فانني اطلب من المدرس ان يوضحها .					
.23	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به					
.21	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
.22	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					
.23	اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني					
.24	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
.25	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
.26	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان					
.27	استعين بخيرة اخوتي الاكبر او من لديه معرفة اكثر في فهم الموضوعات الصعبة					
.28	اشعر بالحرج عندما اطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة					
.29	اسأل الاستاد عن أسماء المراجع التي يمكن الرجوع إليها لفهم المادة الصعبة					
.30	احرص دائما على تنظيم وقتي بدقة حتى استطيع تحقيق أهدافي					

ملحق (ج)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية

أخي الطالب /أختي الطالبة.. :

السلام عليكم ورحمةالله تعالى وبركاته

تقوم الباحثه بإعداد دراسة بعنوان " **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانويه في محافظة جرش** ."استكمالاًلمتطلبات الحصول على درجةالماجستيرفي تخصص علم النفس التربوي.

يوجدبين يديك أداة مكونة من(28) فقرة تهدف إلى الكشف عن درجةالتعلم المنظم ذاتيا .راجياً الإجابةعن جميع الفقرات بصدق ودقةمن خلال وضع إشارة (√) مقابل كل فقرة بمايتناسب ودرجة تقديركلها،علماًبأن المعلومات التي سيتم الحصول عليهاستعامل بسرية تامة ولنتستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

***المعلومات الشخصية:**

الجنس : ذكر أنثى

الصف:..:

الفرع:...

شاكراومقدراًلكم تعاونكم

الباحثه

ايمان عبدالله محمد جرادات

مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1-	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
2-	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
3-	أقوم بكتابة النقاط المهمة عدة مرات حتى استطيع تذكرها.					
4-	إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني اطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
5-	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها					
6-	اكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة					
7-	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
8-	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق الى المدرسة.					
9-	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
10-	أقوم بتسجيل النتائج التي اتوصل إليها.					
11-	اطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
12-	. أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
13-	اسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
14-	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة					

15-	أضع اهداف لنفسي ثم اقسمها الى اهداف فرعية					
16-	اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة					
17-	. عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني اطلب من المعلم أن يوضحها					
18-	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به					
19-	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
20-	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					
21-	اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني					
22-	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
23-	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
24-	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان					
25-	استعين بخبرة الراشدين او من لديه معرفة اكثر في فهم الموضوعات الصعبة					
26-	اشعر بالحرج عندما اطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة					
27-	اسأل المعلم عن أسماء المراجع التي يمكن الرجوع إليها لفهم المادة الصعبة					
28-	احرص دائما على تنظيم وقتي بدقة حتى استطيع تحقيق أهدافي					

ملحق (د)

اختبار التفكير الناقد بصورته الأولية

الاستاذ الدكتور ....: حفظه الله

السلام عليكم ورحمةالله تعالى وبركاته

تقوم الباحثه بإعداد دراسة بعنوان " **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانويه في محافظة جرش** ."استكمالاًلمتطلبات الحصول على درجةا لماجستيرفي تخصص علم النفس التربوي, ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار بني يونس عمران لمهارات التفكير الناقد (2013) وتكون المقياس من 23 فقرة, وتتم الاجابة على الفقرات وفق اختيار من متعدد.

ولما عهدته فيكم من خبرة اضع بين ايديكم الاختبار بصورته الاولية راجيا تحكيمه من حيث:

سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.

أي ملاحظات وتعديلا ترونها مناسبة.

شاكره ومقدره لكم تعاونكم

الباحثه

ايمان عبدالله محمد جرادات

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصة لكل فريق في اللقاء.وافترض أيضاً أن فريق(س) قد غلب فريق(ص) يوم السبت الماضي، وأن فريق(ص) قد غلب الفريق(ع) يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق(س) بفريق (ع)؟

أ. سيفوز فريق(س) بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق (س)، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق(س)، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2)افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يرومون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

أ. إذا كنت تروم التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

د. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدي، والمغامرة.

3)"المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.

ب. أي كاذب هو منافق.

ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب.

د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.

ه. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

4) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

5) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب الخمر مستخدماً في ذلك أباريق وقداحاً من معدن (البيوتر) تحديداً. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه، "مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.

ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.

ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوراً على أباطرة روما.

د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعاياً الإمبراطورية الرومانية.

6) أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية لما قبل المدارس (رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة.

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية في مدرسة أخرى، تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدية وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ب. يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ج. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

د. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.

ه. الالتحاق بالبرامج التمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

7) "تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشرق الأوسط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

ب. تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ج. تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

د. تفكير سقيم، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

8)"في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشرق الشمس, وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، لقد كان فخوراً بنفسه، وتأمل الذي جرى، ثم توصل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك"يعتبر تفكير هذا الصغير تفكير.

أ. سقيم، فوقوع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

ب. سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى معن ذلك أم لم يفعل؟.

ج. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

د. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

9) افرض أن عالم نبات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: "تبدي الوردة ألواناً عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الإدعاء؟:

أ. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ب. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة.

ج. كل الورود ذوات ألوان عدة.

د. ليست كل الورود من لون واحد.

ه. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

10) "يبدو أن هنالك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد عقوبة السجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصادياً أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً "إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.
ب. واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.
ج. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.
د. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

11) فقرة: "لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.
ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.
ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.
د. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

12)"في دراسة أجريت على طلبة مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أشرطة الفيديو وأسطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقاً لمستويات عالية من الثقة مفترضاً صحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

أ. ثمة علاقة إحصائية تربط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.
ب. تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.
ج. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.
د. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.
ه. إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

13)إليك هذه القضية: "زيد أقصر من عمر، ومعن أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من معن، وعليه فإن معن أقصر من سيف" مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف. ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد. د. سيف أطول من سعد.

14) "تحوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع" تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوهاً" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمسين تحوي تحديداً أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

أ. سقيمة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

ب. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ج. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

د. سقيمة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

15) "السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

ب. تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ج. تفكير سقيم، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

د. تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

16) لا تتسع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجيرإلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثرمن عشرة ركاب , فإذا كان هناك 36شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14شخصاًفي المطار ينتظرون الذهاب الى وكالة التأجير , وإذا ما بدأت الحافاة سيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على الخمسين شخص الأصليين , فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصاً الوجهة التي يقصدونها ؟

أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

17)افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

أ. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.
ب. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.
ج. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.
د. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط
ه. إنها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

18) النشاط الذي ينمي الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية هو النشاط الذي تكون :

أ- اهدافه محددة وطريقة إجراءاته واضحة.
ب- طريقة إجراءاته واضحة والمواد الخام والوسائل الازمه متوفره.
ج- اهدافه واضحة ويترك مجال تحديد الطريقة والوسائل الى الطلاب.
د-اهدافه و وسائل طريقة إجراءاته محددة.

19) قالت سيدة فلسطينية فقدت اثنين من ابنائها: اذا كنت قد فقدت ابني , ولم اعد اضمهما الى صدري , فعزائي ان ارض فلسطين تضمهما , وهي ارض مباركة , وأم الجميع ". تشير المرأة هنا الى ان فلسطين هي:

أ- المسجد الاقصى المبارك وما حوله.
ب- ارض الخيرات والبركات.
ج- ارض يباركها جميع الناس.
د- ارض الشهداء الابرار.

20) قال الامام علي بن ابي طالب لابنه الحسن في آخر وصية له "تفهم وصيتي ولا تذهبن عنها صفحا فان خير القول ما نفع واعلم انه لا خير في علم لا ينفع". معنى " ولا تذهبن عنها صفحا" في هذا النص "

أ- لا تصفح عنها.

ب- لا تهملهما.

ج- لا تتصفحها دون فهمها.

د- اقرأها بعمق.

21)قال الوالي خالد بن عبدالله القسري في خطبة له: "أيها الناس ,ان اجود الناس من اعطى من لا يرجوه, واعظم الناس عفوا من عفا عند المقدرة , واوصل الناس من وصل من قطعه". اجود الناس في راي الوالي هو الذي يعطي :

أ- بسخاء كبير.

ب-من دون انتظار.

ج-احسن ما يملك.

د-من يستحق العطاء.

22) قال الحسن :"لسان العاقل من وراء قلبه , فاذا اراد الكلام فكر ,فان كان له قال , وان كان عليه سكت". احدى العبارات الأتية تتوافق والنص السابق:

أ- استكثر من الهيبة صامت.

ب- اذا كان الكلام من فضه فالسكوت من ذهب.

ج- رحم الله من سكت فسلم, او قال فغنم.

د -اسكت فأسلم , واسمع فأعلم.

23) قال الشاعر: "ليس الحجاب لي املا ان السماء ترجي حين تحتجب " المعنى الذي قصده الشاعر في البيت الشعري السابق يتضح في صورة شعرية هي :

أ- استتار المحبوبة بالحجاب يبعث الرجاء مثملا ترجى السماء المغطاة بالغيوم.

ب- يشبه الشاعر استتار المحبوبة بالسماء المغطاة بالغيم.

ت- جمال المحبوبة يشبه السماء المغطاة بالغيم.

ج-كلما استترت المحبوبة بالحجاب استترت السماء بالغيم

ملحق (هـ)

اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية

أخي الطالب /أختي الطالبة.. :

السلام عليكم ورحمةالله تعالى وبركاته

تقوم الباحثه بإعداد دراسة بعنوان " **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانويه في محافظة جرش** ."استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجةالماجستير في تخصص علم النفس التربوي.

يتكون الاختبار من (22) فقرة من نوع فقرات الاختيار من متعدد. أرجو قراءة كل فقرة من فقرات الاختبار بشكل جيد ومن ثم وضع إشارة (√) بجانب الإجابة التي تعتقد أنها الإجابة الصحيحة،علماًبأن المعلومات التي سيتم الحصول عليهاستعامل بسرية تامة ولنتستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

***المعلومات الشخصية:**

الجنس : ذكر أنثى

الصف:...:

الفرع:...

شاكرا ومقدراً لكم تعاونكم

الباحثه

ايمان عبدالله محمد جرادات

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصة لكل فريق في اللقاء.وافترض أيضاً أن فريق(س) قد غلب فريق(ص) يوم السبت الماضي، وأن فريق(ص) قد غلب الفريق(ع) يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق(س) بفريق (ع)؟

أ. سيفوز فريق(س) بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق (س)، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق(س)، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2)افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يرومون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

ه. إذا كنت تروم التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

و. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ز. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

ح. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدي، والمغامرة.

3)"المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.

ب. أي كاذب هو منافق.

ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب.

د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.

ه. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

6) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

7) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب الخمر مستخدماً في ذلك أباريق وقداحاً من معدن (البيوتر) تحديداً. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه، "مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.

ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.

ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوراً على أباطرة روما.

د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعايا الإمبراطورية الرومانية.

6)أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية لما قبل المدارس (رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة.

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية في مدرسة أخرى، تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدية وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

و. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ز. يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ح. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

ط. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.

ي. الالتحاق بالبرامج التمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

7)"تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشرق الأوسط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

ه. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

و. تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ز. تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

ح. تفكير سقيم، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

8)" في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشرق الشمس, وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، لقد كان فخوراً بنفسه، وتأمل الذي جرى، ثم توصل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك"يعتبر تفكير هذا الصغير تفكير.

ه. سقيم، فوقوع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

و. سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى معن ذلك أم لم يفعل؟.

ز. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

ح. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

9)افرض أن عالم نبات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: "تبدي الوردة ألواناً عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الإدعاء؟:

و. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ز. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة.

ح. كل الورود ذوات ألوان عدة.

ط. ليست كل الورود من لون واحد.

ي. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

10) "يبدو أن هنالك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد عقوبة السجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصادياً أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً "إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

ه. واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.
و. واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.
ز. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.
ح. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

11) فقرة: "لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

ه. لا يمكن أن تكون خاطئة.
و. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.
ز. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.
ح. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

12)"في دراسة أجريت على طلبة مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أشرطة الفيديو وأسطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقاً لمستويات عالية من الثقة مفترضاً صحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

و. ثمة علاقة إحصائية تربط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.
ز. تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.
ح. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.
ط. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.
ي. إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

13)إليك هذه القضية: "زيد أقصر من عمر، ومعن أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من معن، وعليه فإن معن أقصر من سيف" مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف. ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد. د. سيف أطول من سعد.

14)"تحوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع" تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوهاً" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمسين تحوي تحديداً أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

ه. سقيمة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

و. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ز. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

ح. سقيمة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

15)"السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

ه. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

و. تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ز. تفكير سقيم، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

ح. تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

16) لا تتسع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجيرإلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثرمن عشرة ركاب , فإذا كان هناك 36شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14شخصاًفي المطار ينتظرون الذهاب الى وكالة التأجير , وإذا ما بدأت الحافاة سيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على الخمسين شخص الأصليين , فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصاً الوجهة التي يقصدونها ؟

أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

17) افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

و. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.
ز. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.
ح. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.
ط. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط
ي. إنها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

18) النشاط الذي ينمي الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية هو النشاط الذي تكون :

أ. اهدافه محددة وطريقة إجراءاته واضحة.
ب. طريقة إجراءاته واضحة والمواد الخام والوسائل الازمه متوفره.
ج. اهدافه واضحة ويترك مجال تحديد الطريقة والوسائل الى الطلاب.
د. اهدافه و وسائل طريقة إجراءاته محددة.

19) قالت سيدة فلسطينية فقدت اثنين من ابنائها: اذا كنت قد فقدت ابني , ولم اعد اضمهما الى صدري , فعزائي ان ارض فلسطين تضمهما , وهي ارض مباركة , وأم الجميع ". تشير المرأة هنا الى ان فلسطين هي:

أ. المسجد الاقصى المبارك وما حوله.
ب. ارض الخيرات والبركات.
ج. ارض يباركها جميع الناس.
د. ارض الشهداء الابرار.

20) قال الامام علي بن ابي طالب لابنه الحسن في آخر وصية له "تفهم وصيتي ولا تذهبن عنها صفحا فان خير القول ما نفع واعلم انه لا خير في علم لا ينفع". معنى " ولا تذهبن عنها صفحا" في هذا النص "

أ. لا تصفح عنها.

ب. لا تهملهما.

ج. لا تتصفحها دون فهمها.

د. اقرأها بعمق.

21)قال الوالي خالد بن عبدالله القسري في خطبة له: "أيها الناس ,ان اجود الناس من اعطى من لا يرجوه, واعظم الناس عفوا من عفا عند المقدرة , واوصل الناس من وصل من قطعه". اجود الناس في راي الوالي هو الذي يعطي :

أ. بسخاء كبير.

ب. من دون انتظار.

ج. ج–احسن ما يملك.

د. د–من يستحق العطاء.

22) قال الحسن :"لسان العاقل من وراء قلبه , فاذا اراد الكلام فكر ,فان كان له قال , وان كان عليه سكت". احدى العبارات الأتية تتوافق والنص السابق:

أ. استكثر من الهيبة صامت.

ب. اذا كان الكلام من فضه فالسكوت من ذهب.

ج. رحم الله من سكت فسلم, او قال فغنم.

د. اسكت فأسلم , واسمع فأعلم.

ملحق (و)

مفتاح التصحيح لاختبار بني يونس عمران لمهارات التفكير الناقد

الاجابة الصحيحة	الفقرة	الاجابة الصحيحة	الفقرة
هـ	17	ب	1
ب	18	د	2
ج	19	هـ	3
ب	20	أ	4
ب	21	ج	5
ب	22	هـ	6
		أ	7
		ب	8
		د	9
		ج	10
		ب	11
		أ	12
		ج	13
		أ	14
		أ	15
		د	16

الملحق ز)

كتاب تسهيل مهمة

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك.ت/١٠٧/١٨/٥٥٥
التاريخ: ٧ /جمادي الأخرة / ١٤٣٥
الموافق: ٧ / نيسان/ ٢٠١٤

عطوفة الفاضل مدير مديرية تربية جرش المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة ايمان عبدالله محمد جرادات

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة ايمان عبدالله محمد جرادات، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٨٤)، بدراسة بعنوان **"التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جرش"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ –٢– ٩٦٢ + اربد – الأردن
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo Irbid - Jordan Fax: + 962 - 2-7211199 Tel: + 962 - 2 - 721111

Abstract

Jaradat. Eman abdallah. Self Regulated Learning and its Relationship to Critical Thinking among Secondary School Students in Jarash Governorate. Master Thesis. Yarmouk University.(2014). Supervisor: (Dr. Naser Al-Ali).

This study aimed to investigate the level of both self regulated learning and critical thinking, and to identify the relationship between them.. The sample of the study consisted of (350) male and female secondary school students, (180 male, and170 female).they were selected using convenient sampling. . To achieve the aims of the study, the researcher administered Self Regulated Learning Scale adapted by (Ahmad, 2007)and Critical Thinking Test used by(Bani Yunes, 2013).

The results of the study showed alow leve of self regulated learning, and amoderate level of critical thinking among students . There were no significiant differences in the level of self regulated learning due to gender and specialization. There were significiant differences in critical thinking due to specialization and intraction between gender and specialization.

There was a statistically significiant positive relationship between self regulated learning and critical thinking.

Based on the results reported in the study, some recomendations and implications were discussed.

Key words Self Regulated Learning, Critical Thinking.